Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Febbraio 2009 - Anno X, n. 27

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Davide Zoletto, *Straniero in classe,* Raffaello Cortina, Milano, 2007

Cecchini, E. Musci, *Differenti è indifferente?,* La Meridiana, Bari, 2008

Jack Goody, *Il furto della storia,* Feltrinelli, Milano, 2008

Gian Luigi Beccaria, *Tra le pieghe delle parole, lingua storia cultura,* Einaudi, Torino, 2007

SPIGOLATURE

Lucien Febvre, *L'Europa. Storia di una civiltà*

CONTRIBUTI

Marina Medi, *Il passato è una terra straniera? L'area geo-storico-sociale in dimensione interculturale.*

Francesca Bellafronte, *Tra il dire e il fare… L'interculturalità nelle indicazioni ministeriali e nei sussidiari.*

Cristina Cocilovo, *Cose dell'altro mondo. Esperienze didattiche di storia in chiave interculturale nella scuola secondaria di 1° grado.*

Paola Lotti, *L'umanità dalla "rivoluzione verde" alla "rivoluzione grigia". Un esempio di modulo geo-storico a scala mondiale per secondaria superiore.*

Silvia Mascheroni, *Perché i patrimoni siano plurali, conosciuti e vissuti insieme. Le acquisizioni, un caso di studio esemplare, una risorsa.*

Direttore: I. Mattozzi
Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione Clio '92
Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041431769
e-mail: info@clio92.it – segreteria@clio92.it

QUESTO NUMERO

Che la necessità di ripensare la storia insegnata non sia esclusivamente legata alla presenza degli studenti stranieri è oggi largamente condiviso. La crisi del paradigma eurocentrico è ormai da tempo al centro della riflessione storiografica. Una conferma di questa crisi viene anche dalla complessità degli sviluppi recenti della World History, che appaino molto distanti dalla tradizione delle narrazioni della storia mondiale del Novecento (da Spengler a Toynbee) così come dal comparativismo volto all'individuazione di una specificità europea.

Certo, l'accelerazione dei flussi migratori degli ultimi decenni su scala globale ha provocato sconvolgimenti importanti nelle società che storicamente erano state patrie di emigrazione e questo con significative ripercussioni sugli assetti economici, sociali e anche culturali. La scuola non è stata risparmiata da questi rivolgimenti e ha cominciato, non sempre in modo conseguente, a rimettere in gioco i propri modelli organizzativi e didattici.

Se all'inizio è stato soprattutto l'ambito linguistico ad essere ripensato e lo sforzo maggiore sia teorico che delle pratiche didattiche si è rivolto alla questione dell'insegnamento linguistico, più recentemente la riflessione ha coinvolto altri saperi disciplinari, tra cui la storia.

Questo numero del bollettino presenta contributi, ragionamenti ed esperienze sulla storia insegnata in dimensione interculturale, nella prospettiva di accostarsi non solo a diversi "contenuti", ma anche a strutture e modi di pensare differenti. (MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* 2007).

Le ***Segnalazioni bibliografiche*** di questo numero:

il furto della storia ad opera degli studiosi europei che, ponendo al centro la storia l'Europa e il suo passato, hanno marginalizzato i contributi delle altre culture e civiltà, assegnando all'Occidente e alle sue categorie interpretative una posizione normativa, da cui partire per la costruzione del sapere.

Il disorientamento di docenti e allievi di fronte alle differenze in classe e nella società non solo come problema ma come risorsa e occasione per una messa in gioco di ruoli, contesti, saperi.

E ancora il gioco come trappola mentale, strategia conoscitiva, esperienza di decentramento, conoscenza dei propri modelli di pensiero e di giudizio, strumento per il dialogo interculturale.

Infine, cosa di più determinante del linguaggio per la dicibilità del mondo e della sua rappresentazione? Imparare a leggere tra le pieghe delle parole diventa, allora, un esercizio di autoconsapevolezza e di conoscenza critica dei modi con cui diciamo le differenze.

La rubrica ***Contributi*** si apre con una riflessione di Marina Medi sulla ridefinzione dell'area geo-storico-sociale in dimensione interculturale. Dopo aver decostruito il canone della storia insegnata, cioè il curricolo implicito rimasto praticamente invariato nella scuola italiana dalla sua fondazione, l'autrice propone alcuni criteri e linee guida per un'altra storia, capace di ripensare finalità, approcci, metodologie didattiche.

Strumento decisivo del canone tradizionale è il libro di testo. Francesca Bellafronte ci guida alla scoperta di come sono fatte le pagine di storia dei sussidiari della scuola primaria, di quale passato esse raccontino, di quanto (molto poco) esse siano capaci di far comprendere il mondo e le sue storie alle nuove generazioni.

Cosa fare, allora? Interessanti suggerimenti ci vengono dalle esperienze presentate da Cristina Cocilovo e Paola Lotti per la scuola secondaria. Assumendo la scala mondiale e un approccio comparativo è possibile ripensare il curricolo e costruire percorsi stimolanti e significativi per gli studenti.

Se la sfida è quella di passare dalla storia (occidentale) alle storie (del mondo), ciò vale anche per il patrimonio che è e deve essere sempre più plurale e di tutti. Ce lo spiega Silvia Mascheroni a partire da un caso di studio esemplare presso la Pinacoteca di Brera.

L. Febvre ci ricorda nella *Spigolatura* di questo numero come l'Europa sia un'unità storica che, "come tutte le altre unità storiche, è fatta di diversità, di pezzi, di cocci strappati da unità storiche anteriori, a loro volta fatte di pezzi, di cocci, di frammenti di unità precedenti."

Chiude questo numero la rappresentazione del mondo in una mappa araba del IX sec. d. C. (Museo Nazionale di Tripoli)

Buon viaggio.

Segnalazioni Bibliografiche

DAVIDE ZOLETTO, *STRANIERO IN CLASSE*, RAFFAELLO CORTINA, MILANO, 2007

di Daniela Dalola

Il pensiero è basato su MODELLI MENTALI …
... ovvero MICROTEORIE utilizzate come CORNICI
d'interpretazione della realtà, una sorta di PARADIGMI
validi fin quando non vengono smentiti.
Johnson-Laird

1. Che ci faccio qui?

Nel libro "Straniero in classe" Davide Zoletto rivede in chiave pedagogica il percorso con cui una scuola e i suoi insegnanti accolgono un allievo straniero, articolando la sua riflessione in sei capitoli in cui analizza le varie fasi di questo percorso e fornisce validi strumenti per ulteriori approfondimenti: una guida bibliografica accurata e ragionata e la proposta di alcuni esercizi.
Lo studio ha avvio e si conclude con una domanda: *"Cosa ci faccio qui?"*; domanda che l'autore fa porre a due distinti soggetti, inizialmente all'alunno straniero e, alla fine, all'insegnante.

L'autore sottolinea così la sua prospettiva: il nodo focale dell'educazione interculturale e dell'inserimento dell'alunno straniero non deve essere univoco, dal momento che "l'integrazione e l'intercultura non sono qualcosa che riguarda esclusivamente gli stranieri, ma riguarda tutti". Ma in che senso riguarda tutti?

Riguarda gli insegnanti e il personale della scuola, che si preoccupano di identificare, di ordinare le informazioni in schemi e schede che consentono di gestire in modo razionale e funzionale l'inserimento di questi alunni che, con le loro diversità, "devono entrare" in questo nuovo mondo; i bambini che, con piccoli gesti e brevi frasi, cercano di colmare lunghi silenzi imbarazzanti; i genitori degli alunni stranieri, che si muovono in questo contesto in modo impacciato ed incerto.

Zoletto fa emergere come questo non basti, anzi, come questo scenario di "matrice omogeneizzante", pur attivando risorse e strategie validissime, spesso non porti ai risultati auspicati, bensì a situazioni contraddittorie.

2. L'altro sotto esame.

Nel momento dell'inserimento si possono avere, più o meno consapevolmente, due diverse forme d'attenzione al bambino. Una che mira a *conoscere* le sue potenzialità, capacità e conoscenze pregresse, a comprenderlo per aiutarlo nel suo percorso formativo, un'altra che intende, invece, *capire* quale "scarto" esista tra lui e l'immagine stereotipata dell'alunno ideale secondo il quale, poi, definire il percorso che egli dovrà seguire *per* essere "*costruito*".

La differenza tra "*conoscere l'altro*" e "*costruire l'altro*" sta nelle convinzioni con cui ci avviciniamo a chi è diverso: lo consideriamo come una persona con una identità particolare, con una sua storia e sue peculiarità, oppure una persona con caratteristiche che non appartengono a chi abbiamo davanti, ma che dipendono dalla visione stereotipata e preconcetta con cui lo osserviamo?

Esistono molte batterie di test e griglie di osservazione valide, che permettono di ottenere informazioni importanti del bambino straniero sul piano cognitivo, affettivo, socio-relazionale, ma

non bisogna mai trascurare il fatto che tali informazioni sono assolutamente condizionate dal modo e dal contesto in cui le abbiamo raccolte.

Se tali informazioni si limitano a quelle raccolte all'interno di un contesto relazionale freddo e staccato, avulso da qualsiasi rapporto empatico, avremo un'immagine incompleta e potenzialmente pregiudiziale del bambino.

Un insegnante accogliente è un insegnante che sa mettersi nei panni dell'altro, lo ascolta, interagisce con lui con tatto e discrezione e cerca di cogliere elementi fondamentali per la sua conoscenza in un contesto "caldo", anche informale, nel quale l'altro si sente libero di esprimere se stesso e le proprie capacità, perché non è considerato un mero caso.

3. Sia qui che là.

Zoletto scrive: "mentre le teorie dell'intercultura parlano di mobilità, intrecci, meticciamenti secondo epistemologie pluraliste e complesse che sembrano assegnare pari valore a una molteplicità di punti di vista, le tecniche dell'intercultura assumono la forma di progettazioni e pianificazioni assai meno pluraliste e complesse".

Allora, riusciamo ad essere e a rendere la scuola un terreno di frontiera?

È appunto questo paragone che l'autore usa per spiegare l'atteggiamento che sarebbe opportuno assumere in queste situazioni: quello del territorio di frontiera, dove vi sono continui flussi e dove si filtrano credenze, emozioni, valori e punti di vista.

In un'esperienza formativa l'ospitalità può diventare l'occasione in cui insegnanti e allievi, stranieri e italiani, si scoprono a un tempo ospitanti e ospitati, reciprocamente "straniti" dal fatto di veder messi in discussione la propria "mappa", molti dei propri schemi comportamentali, proiezione del patrimonio valoriale della cultura d'appartenenza.

Ciò che Zoletto definisce *mappa,* dal punto di vista cognitivista è da intendersi come la mappa delle conoscenze, la mappa mentale in cui ognuno organizza tutte le conoscenze personali. Questa "macro-mappa" è un insieme di schemi interconnessi, costituiti da reti di concetti e di eventi: gli ***script*** (o ***copioni***). Gli script (o copioni) sono rappresentazioni mentali schematiche di eventi, di situazioni, che si strutturano in sequenze ordinate di azioni principali e secondarie, riferite a precisi contesti spazio-temporali.

Grazie ai copioni, alla propria "macro mappa" di conoscenze, ognuno interpreta la situazione in cui si trova, formula aspettative e genera inferenze. Queste strutture mentali hanno infatti funzione predittiva ed interpretativa della realtà nel momento in cui ci permettono di riconoscere gli oggetti, le persone, le situazioni e di prevedere che cosa succederà poi. Addirittura, analizzando nella nostra mente la raccolta di script, di piani relativi ad esperienze già vissute, i copioni ci permettono di scegliere come comportarci in una determinata situazione che è analoga a quelle precedenti, o inferire come ci si può comportare in una situazione che è nuova, semplicemente facendo riferimento ad esperienze simili già vissute ed operando sulla scelta delle possibilità.

Zoletto rimarca, quindi, come l'atteggiamento che ognuno di noi assume nei diversi contesti relazionali quotidiani sia inevitabilmente imbevuto di una serie di certezze, abitudini, routine, di copioni. Sottolinea inoltre come sia fondamentale avere consapevolezza di quanto i nostri "pregiudizi culturali" siano chiusi e rigidi o, al contrario, aperti e sfumati per riuscire ad attuare un percorso educativo - relazionale che valorizzi le differenze, evidenziando anche ciò che unisce.

Durante ogni incontro le mappe delle diverse persone coinvolte nel confronto sono attivate per interpretare atteggiamenti, comunicazioni verbali. Abbiamo mai fatto lo sforzo di immaginare cosa possa succedere se le mappe degli interlocutori non sono le stesse, proprio perché fanno riferimento a contesti culturali diversi?

La lettura della situazione sarà distorta, ambigua e porterà a situazioni imbarazzanti!

Questo è quanto succede la maggior parte delle volte a genitori e a bambini stranieri, che cercano di gestire l'incontro dal loro punto di vista, secondo i propri canoni culturali, i propri modelli e ben presto si rendono conto che la "mappa" cui hanno fatto affidamento fino ad ora non permette più loro di orientarsi: sono spaesati!

Nel profilo dell'insegnante accogliente è opportuno che vi sia la capacità di saper diventare straniero in classe, di essere estraneo in casa propria, in ciò che comunemente dà per scontato, e di gestire le situazioni con il doppio sguardo, senza rigide barriere, applicando la strategia dello spaesamento. Solo in questo caso riusciremo a diventare agli occhi di genitori ed alunni stranieri un vero punto di riferimento, in quanto persona che appartiene a questo nuovo contesto, lo gestisce con padronanza e allo stesso tempo sa trovare quella debita distanza per intuire il punto di vista altrui e reinterpretare la situazione. Tutto questo a partire dagli incontri di prima accoglienza, durante i quali, secondo l'autore, è importante in primo luogo offrire un'idea sommaria del sistema scolastico cui la scuola stessa fa riferimento e che è il risultato della cultura del nostro mondo. In questo modo si aiutano gli stranieri ad orientarsi nella scuola e a gestire, ad interpretare situazioni concrete senza conseguenze indesiderate.

4. Interculturalità… oltre l'emergenza.

Alla vista dell'orma sulla spiaggia dell'isola che credeva deserta e di cui si sentiva padrone Robinson pensò: "Un selvaggio …sulla *mia* isola?"; un insegnante, all'arrivo di un nuovo alunno straniero, può avere più o meno lo stesso pensiero: "Uno straniero nella …*mia* classe!".

Secondo Zoletto possiamo superare il disorientamento, che si prova di fronte a allievi che fatichiamo ad aiutare, facendo sì che il loro inserimento possa diventare qualcosa di più che la semplice risposta ai loro bisogni di alunni stranieri.

È quindi indispensabile andare "oltre la straordinarietà" delle pratiche integrative dell'emergenza e dell'accoglienza degli "stranieri"; andare oltre a risposte "compensative" che cercano di far superare nel più breve tempo possibile la diversità linguistica dell'alunno straniero, percepita e giudicata come un handicap sociale, senza dare attenzione e spazio alla ricchezza culturale di cui può essere portatore.

Dovremmo reinventare la nostra didattica in generale, ma ancor prima che si prospetti la possibilità che un alunno straniero arrivi. L'autore ci suggerisce d'uscire dalla logica dell'emergenza circoscritta al momento e di rinnovare con attenzione l'organizzazione didattica della classe, considerata come un sistema d'interazione sociale all'interno della quale vi sono variegate differenze (culturali, religiose, di classe sociale, di genere,…). Pertanto, può essere opportuno e molto efficace far ricorso a strategie di lavoro cooperativo per piccoli gruppi e in modo laboratoriale per creare un contesto in cui anche il bambino straniero incontri meno ostacoli alla relazione e all'apprendimento, perché il gruppo è maggiormente sensibile ed "educato" ad attivare e valorizzare le potenzialità di ognuno, così come a prestare il proprio aiuto. Il gruppo, infatti, può essere un valido aiuto all'individuo, svolge una funzione di mediazione, creando e promuovendo le condizioni che consentono all'individuo di acquisire abilità difficili da raggiungere da solo; allo stesso tempo, richiama fortemente al senso di responsabilità personale verso gli altri dato che il lavoro di squadra è costruito sull'apporto insostituibile di ogni singolo.

La promozione e lo sviluppo di ogni persona, quindi, stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. In quest'ottica l'educazione interculturale non è un tema da affrontare quando la presenza di stranieri in classe obbliga a trovare qualche modalità per affrontare le difficoltà e le tensioni che si possono generare, bensì una grande finalità educativa valida in ogni caso e che la scuola deve porsi per formare persone capaci di vivere in modo pacifico e democratico nei confronti di qualunque tipo di diversità. Pertanto, "l'Educazione interculturale non si fa tanto studiando il diverso lontano, quanto comprendendo e vivendo il presente vicino.".

Non basta convivere, occorre creare assieme, ogni giorno, il contesto, la società, la classe; per farlo nessuno può pensarsi già a casa propria, occorre sperimentare il difficile percorso dello straniamento, perché solo in questo modo sarà possibile costruire qualcosa di nuovo assieme.

5. … ancora didattica!

Come scritto precedentemente, attraverso l'esperienza dello straniamento impariamo a non dare per scontato nulla delle nostre procedure, dei nostri metodi, dei nostri contenuti, dei nostri contesti, per poterli re-immaginare e re-imparare insieme ai nostri allievi.

Sul piano didattico un valido supporto a tal scopo ci è offerto dalla didattica dei copioni con la quale l'insegnante può progettare e proporre esperienze attraverso le quali i bambini diventano abili a leggere il contesto, "smontando" la situazione nelle diverse componenti il copione in questione. Se, per esempio, l'insegnante vuol far conoscere al nuovo alunno *come si segue una lezione in classe*, a partire dall'esperienza diretta e, successivamente, facendo riflettere sulla situazione esperita con un'analisi guidata, porterà gradualmente il bambino a saper riconoscere e nominare i diversi elementi dell'aula, gli oggetti che ne occupano lo spazio, i soggetti coinvolti, le azioni che essi compiono in relazione ai ruoli che assumono, quindi a raccontare tutto questo.

In un secondo momento l'insegnante potrà chiedere all'alunno di pensare quali potrebbero essere le variabili al copione se la lezione si svolgesse nel laboratorio informatico o in palestra. Non deve mancare, indubbiamente, il momento in cui l'insegnante fa raccontare all'alunno straniero il copione del *seguire una lezione nel proprio paese d'origine*, per poi fare il confronto e cogliere analogie e differenze, quindi le variabili che entrano in gioco nei due diversi contesti.

Infatti, come sostiene Ivo Mattozzi, "se una bambina si forma una certa conoscenza del mondo mediante un copione elaborato linguisticamente allora ha la risorsa mentale" […] anche "per arricchire e articolare la conoscenza del mondo quando variano gli elementi contestuali di un copione."

Ho portato un piccolissimo esempio concreto attraverso il quale cogliere come la didattica dei copioni possa favorire il decentramento e la consapevolezza del punto di vista assunto nell'osservazione e/o configurazione della situazione, così come una "visione al plurale" del contesto attraverso l'approccio comparativo e, altresì, favorire l'arricchimento lessicale: presupposti di particolare rilevanza per la buona riuscita di un percorso d'accoglienza.

E allora…che ci faccio qui? Ho le competenze, le risorse per poter attivare percorsi formativi così ambiziosi, ma indispensabili?

La scommessa è aperta!

A. CECCHINI, E. MUSCI (A CURA DI), *DIFFERENTI? È INDIFFERENTE,* LA MERIDIANA, BARI, 2008

di Ernesto Perillo

"Ancora un libro sull'intercultura. Ancora un libro sui (e di) giochi.

Dall'inizio degli anni Ottanta, la sempre maggiore presenza nella scuola di persone differenti non solo come genere, classi sociali ed abitudini, ma anche come religione, colore della pelle, lingua, cultura, tradizioni, ha posto la questione della convivenza e del futuro possibile; un problema legato non solo alla scuola, ma anche al lavoro e alla città."

Con queste parole si apre il libro che nel sottotitolo esplicita il suo contenuto: capire l'importanza delle differenze culturali e fare in modo che non ci importi.

Il libro si articola in due parti:

- la prima presenta un saggio di A. Cecchini sulle molteplici questioni legate al tema della diversità nelle società democratiche contemporanee;
- la seconda è invece dedicata alla presentazione dei giochi come possibili e utili approcci allo svelamento/superamento degli stereotipi, modelli, copioni che usiamo per leggere e vivere nel mondo.

Le differenze culturali

Il ragionamento di Cecchini prende le mosse dalla necessità di ripensare le nozioni di radici e di identità. Spesso si affrontano le questioni delle differenze culturali assegnando alle metafore e alle categorie analitiche un valore concreto, attraverso il processo di essenzializzazione dei concetti.

La consapevolezza critica (che la scuola ad esempio dovrebbe formare) "può aiutarci a ricordare che se l'albero ha radici vere, una società le ha solo metaforiche; che anche parlare di meticciato diviene un errore concettuale perché, come ci ricorda l'antropologo francese J. L. Amselle, ci porta a distinguere tra culture pure e culture meticce, mentre non esistono culture che non siano meticce.

Così come ogni individuo è un intreccio di identità diverse con relazioni mobili che si evolvono, allo stesso modo ogni cultura è intercultura; e classificare le persone usando la "civiltà" di appartenenza come categoria distintiva è sbagliato, perché porta a interpretazioni sbagliate."

Da questo punto di vista l'idea del multiculturalismo appare ambigua e discutibile quando sostiene la necessità di proteggere e riconoscere speciali diritti di gruppo: il presupposto è di pensare alla cultura come processo autonomo e autosufficiente (in realtà tutte le culture sono inevitabilmente meticce e connesse); il rischio è di irrigidire i diversi gruppi entro confini considerati immutabili e incontaminati.

Errata è anche ogni idea di "comunitarismo". Cecchini cita e riprende alcune riflessioni dell'economista indiano Amartya Sen secondo il quale "considerare le relazioni interpersonali tra esseri umani unicamente in termini di rapporti tra gruppi, come amicizia e dialogo fra civiltà e comunità religiose, trascurando gli altri gruppi a cui quegli stessi individui appartengono, equivale e perdere per strada gran parte dell'importanza della vita umana, equivale a suddividere gli individui in tanti piccoli contenitori."

Il saggio introduttivo pone molti interrogativi che costringono a rimettere in discussione abitudini di pensiero consolidate: "Come può lo Stato garantire l'insieme dei diritti sociali, politici e civili di tutti? Ci accontentiamo di un diritto di cittadinanza che definisce anche quello di comunità? Ci va bene che sia lo Stato-nazione (un concetto politico nato nell'Ottocento per dare un'identità a entità che ambivano a conquistare il mondo) a definire ai nostri tempi "chi sta dentro e chi sta fuori", chi appartiene allo spazio politico moderno?

E che dire degli interrogativi che ci vengono posti dall'essenza stessa del concetto di democrazia, quando parliamo di una democrazia che sia in grado di porre un limite alla "dittatura" della maggioranza, che garantisca il diritto della minoranza a esprimersi e, persino, il diritto all'*exit*, cioè alla rinuncia a fare parte di questa stessa democrazia."

Altra domanda riguarda l'idea di conflitto, la sua ricchezza e positività. Cecchini ci invita a saper distinguere tra conflitti riducibili e irriducibili che puntano cioè alla cancellazione/assimilazione dell'avversario/nemico. Solo nel conflitto come *game* (gioco) in cui l'obiettivo è quello di superare l'avversario è presente l'aspetto della razionalità dei comportamenti ed è possibile una riducibilità dello scontro.

Il gioco dunque.

Come straordinaria occasione di ascolto, relazione, scambio e cambio di ruoli; come strategia e linguaggio per il dialogo interculturale.

Tre sono le competenze in gioco nei giochi:

- la negoziazione (conoscenze, tempestività fantasia, capacità di lateralizzazione…);
- la comunicazione (ma anche la metacomunicazione);
- la previsione (mix di diverse abilità: di calcolo, informazione, selezione delle domande, esplorazione delle alternative…).

Concludono la prima parte del volume quattro schede:

- un gioco per imparare a smascherare ed esplorare i limiti del "buonismo" rassicurante;
- la poesia di W. Williams sui frutti puri che impazziscono perché incapaci di confronto e di dialogo;
- la riflessione di Antonio Brusa sulle conseguenze cognitive e sociali dei processi di *essenzializzazione* delle metafore e dei concetti (identità, eredità, patrimonio, cultura, etnia, razza, popolo, nazione, tradizione, origini, radici, canone);
- la canzone *Lo straniero* (*Le métèque*) di Georges Moustaki tradotta e cantata in italiano da B. Lauzi (1969).

I giochi

Sono 4 le proposte di gioco presentate nella seconda parte:

1. **Il gioco delle (molte) differenze (di A. Cecchini)**
   La decostruzione degli stereotipi (positivi e negativi) che ciascuno di noi utilizza per leggere e rapportarsi alle differenze (da quella di genere, a quelle etniche, linguistiche…).
2. **La favola del lupo (di G. Galanti, B. Sidoti)**
   L'invenzione delle storie attraverso un inventario di oggetti e carte prese dal repertorio multiculturale delle favole di animali.
3. **Vulcanici e Solariani (E. Musci)**
   Gioco di simulazione interculturale in cui due gruppi appartenenti a culture differenti devono trovare modi e regole per una possibile convivenza.
4. **Il pianeta giOtto (di A. Cecchini, B. Sidoti)**
   Gioco pensato per essere giocato con gruppi numerosi sulle prospettive del lavoro e della vita nell'epoca della globalizzazione.

Ciascun gioco viene presentato attraverso uno schema ricorrente:

- introduzione (breve descrizione delle caratteristiche principali del gioco);
- a cosa serve;
- a cosa s'ispira (dove si illustrano anche i presupposti che spesso sono alla base del gioco)
- le regole;
- guida del conduttore (*setting*, spazi, materiali, giocatori, cosa fare durante e dopo il gioco, come gestire gli imprevisti);
- *faq* (le domande più frequenti);
- le variazioni e gli sviluppi;

- la bibliografia.

Quali, allora, le caratteristiche dei giochi per il dialogo interculturale?

- La facilità d'uso
- La non banalità
- L'apertura (a nuove varianti, adattamenti, modifiche)
- La possibilità di essere usati come "rompi-ghiaccio", per cominciare a…
- La destinazione (per tutti: età, ruoli, condizione…)
- L'affidabilità (sono stati sperimentati in contesti i più diversi: piazze, scuole comunità…).
- Non sono "politicamente corretti"
- Sono divertenti
- Ci interrogano e ci mettono in questione

Per prendere in considerazione le culture e le loro differenze bisogna imparare a metterle in gioco, dunque. Il gioco come palestra, possibilità di esplorare sentieri inediti senza pagarne le conseguenze reali, come trappola mentale che ci aiuta a prendere consapevolezza dei nostri stereotipi e dei presupposti impliciti da cui muoviamo.

JACK GOODY, *IL FURTO DELLA STORIA*, "CAMPI DEL SAPERE" FELTRINELLI, MILANO, 2008, 411 P. (TITOLO ORIGINALE *THE THEFT OF HISTORY*, 2006, TRAD. DALL'INGLESE DI A. BOTTINI)

di Paola Lotti

Il libro

"Troppo spesso le generalizzazioni delle scienze sociali - e questo succede in Asia come in Occidente - si fondano sulla convinzione che l'Occidente occupi una posizione normativa, da cui partire per la costruzione del sapere. Quasi tutte le nostre categorie - politica ed economia, stato e società, feudalesimo e capitalismo - sono state concettualizzate essenzialmente in base all'esperienza storica dell'Occidente."

Questa e un'altra citazione (la prima di T. Brook e G. Blue 1999, la seconda di A. Southall 1998) introducono la tesi fondamentale del libro di Goody: il furto della storia compiuto dall'Occidente. Prima, però, di affrontare la questione del furto e delle innumerevoli conseguenze storiografiche e didattiche di cui l'autore dà ampie descrizioni e argomentazioni, è il caso di analizzare la struttura del volume.

La suddivisione in tre parti del libro è finalizzata dapprima a condurre il lettore, non necessariamente esperto di storia, attraverso un itinerario molto interessante di "invenzioni" occidentali: il tempo, lo spazio, l'antichità, il feudalesimo, il dispotismo degli altri, in particolare quello asiatico, le eccezioni rispetto all'Occidente. Successivamente, il lettore è messo di fronte a tre prospettive storiografiche, considerate dall'autore esemplari nella loro profondità e obiettività, nell'uso degli strumenti e delle comparazioni e nelle conclusioni ma che, tuttavia, mantengono un punto di vista sostanzialmente eurocentrico: si tratta delle analisi del sinologo J. Needham, del sociologo N. Elias e dello storico F. Braudel. Secondo Goody, i tre studiosi che pur hanno affrontato le indagini storiche, sociali e culturali privandosi in parte della visione occidentale, per alcuni aspetti sono caduti "nella trappola" con alcune interpretazioni che privilegiano il vecchio continente rispetto all'Asia. Nella terza parte del volume, al lettore risulta ancora più evidente il furto, questa volta delle città, delle istituzioni, dei valori, come se gli studiosi europei ritenessero, con presunzione, di essere gli angeli custodi di elementi universali proprio perché europei.

L'ultimo capitoletto "*In - fine*" riassume l'indagine scientifica dell'antropologo convinto che il momento di divergenza, di differenza, della scissione Asia – Europa sia avvenuto in parte nel Rinascimento, a seguito della riscoperta del classici, e per altri versi nel XVIII – XIX secolo grazie alla superiorità economica continentale sul resto del mondo, così da giustificare da parte europea una tradizione superiore retrodatata.

I capitoli del libro sono seguiti dalle note, per un totale di 26 pagine, dalla bibliografia, piuttosto consistente, e dall'indice dei nomi.

Chi ha rubato cosa

Goody nel ponderoso libro parte dalla tesi secondo la quale il continente europeo rivendica l'invenzione di tutta una serie di istituzioni "*con forti connotazioni di valore*[1]"; ad esempio, la democrazia, il capitalismo, persino l'amore romantico, nonostante in realtà compaiano anche in altre società umane. La dimostrazione e le argomentazioni riguardano l'atteggiamento storiografico, politico, economico e culturale degli storici europei che hanno trascurato e minimizzato la

[1] **JACK GOODY**, *Il furto della storia*, Feltrinelli, 2008, p. 12

storia del resto del mondo anche a costo di reinterpretare la propria. Ma non solo: essi hanno imposto periodizzazioni e concetti. A partire dalla rivoluzione industriale, dal dominio dell'Europa sul mondo nel XIX secolo, dall'espansione economica, hanno fornito indagini storiografiche per ricostruire le vicende mondiali e retrodatare le peculiarità della cultura europea, e hanno fatto in modo di ostacolare la comprensione di altre civiltà, in particolare dell'Asia, che rimane il riferimento privilegiato dell'opera. Goody, per rinforzare quanto dice, utilizza talvolta tesi di altri studiosi di storia mondiale che hanno affrontato, ad esempio, la comparazione tra Vecchio e Nuovo Mondo, relativamente all'urbanizzazione. Oppure per alcuni concetti chiave è stimolato dai progressi della storiografia di J.M. Blaut relativamente alle distorsioni provocate dagli storici eurocentrici, di A. Gunder per l'analisi dello sviluppo economico e per "il riorientamento sull'Oriente", di K. Pomeranz per lo studio sulla divergenza tra Europa e Asia.

Le contraddizioni che emergono nella visione eurocentrica vengono svelate e dispiegate nel libro con il riesame dei mutamenti fondamentali della società a partire dall'età del bronzo[2], attraverso un lavoro comparatistico di aree che normalmente sono ristrette nel "campo visivo" continentale.

Dunque, iniziamo a capire il furto ai danni dell'Asia dal concetto di *antichità*, ad esempio. Nel Rinascimento e con lo sviluppo industriale del XVIII e XIX sec. la finalità dell'Europa è convincere e convincersi che la sua tradizione fosse distinta già in epoca anteriore e che da lì si fosse originata la sua superiorità. Che dire, infatti della polis greca e della democrazia, dell'economia, della religione, della cultura?

Goody però sottolinea con solide argomentazioni, dati di fatto, studi, che:

- le forme di città-stato non esistevano solo in Grecia ma anche in zone asiatiche in prossimità di stati centralizzati o, senza andare troppo lontano, in Fenicia (aggiungiamo pure Cartagine, africana, cancellata dalla storia mondiale); e i Fenici avevano pure una forma di democrazia con rappresentanti eletti una volta all'anno;
- lo studio isolato dell'economia antica non è funzionale in quanto dal Mediterraneo gli scambi si estendevano in aree geografiche molto più ampie di quanto siamo abituati a pensare (Cina nella valle del fiume Rosso, India settentrionale);
- non esistono fondate ragioni per non applicare il concetto di antichità classica alla Cina o all'India, tenendo conto della rivoluzione urbana, della formazione delle civiltà, della tecnica dell'età del bronzo;
- l'alfabeto greco era funzionale ma anche quello consonantico era adatto a svolgere ogni funzione, nonostante sia stato sistematicamente svilito e minimizzato.

Insomma, il furto corrisponde all'attribuzione della "normalità" all'Europa e di "eccezione" all'Asia quando, invece, in tempi anteriori al XIX secolo, le grandi civiltà erano molto somiglianti.

Goody ribadisce in tutto il libro che di furto si tratta, e nemmeno troppo metaforico, quando emerge la volontà dell'Europa e della sua storiografia di sovrapporre la propria storia a quella del mondo, in particolare dal XIX secolo, che per l'autore corrisponde al momento decisivo a partire dal quale si sono affermati l'etnocentrismo, l'eurocentrismo, la visione parziale della storia proprio a seguito della rivoluzione industriale e della presenza coloniale europea nei vari continenti. E allora, come non diffondere contemporaneamente all'espansione fisica anche la notazione cronologica e la costruzione di mappe? Le date sulle quali si basa la storia sono calcolate secondo un a.C. e un d.C.; le altre notazioni, invece, sono relegate ai margini della consuetudine. Secoli e millenni, computo degli anni, mesi e settimane confermano che l'Europa ha monopolizzato il tempo secondo un sistema proprio, tipico delle culture scritte, ma del tutto arbitrario dal momento che altre società e civiltà costruiscono i calendari su base lunare, sistema forse anche più "logico" di quello usato dagli europei. In Cina o in Africa, ad esempio, il tempo era scandito da attività economiche come i mercati o le fiere; il conteggio del tempo era inserito in uno schema religioso che aveva dei punti di riferimento precisi; tuttavia, dopo le conquiste coloniali sono stati sostituiti dalle convenzioni europee basate sul calendario cristiano: la settimana con la domenica giorno di riposo o le feste annuali di Natale e Pasqua, ormai universali. Per Goody questa situazione risulta paradossale, tra l'altro, perché l'Occidente pensa di avere

[2] 3000 a.e.v. = avanti l'era volgare

un atteggiamento secolarizzato in tutti gli ambiti, stigmatizza altre religioni o società ritenute fondamentaliste, ma si rivela, invece, profondamente attaccato al suo calendario religioso.

Anche i concetti spaziali, noti in ogni caso a tutti i popoli, si sono affermati dalle definizioni europee della rappresentazioni grafiche: pensiamo al perno delle coordinate con il meridiano di Greenwich, alle Indie occidentale e orientali, alle proiezioni di Mercatore che rimpiccioliscono i Paesi del Sud del mondo. Ma la cartografia, anche della volta celeste, era nata in Oriente, in Mesopotamia e, quando ne scomparve la conoscenza nel medioevo europeo, l'elaborazione e gli studi continuarono in Persia, in India e in Cina; anzi, il mondo arabo produsse ottime carte astronomiche, associate a strumenti piuttosto elaborati, grazie agli studi di matematica, utilizzati solo in un secondo momento dall'Europa. Come dunque, non parlare di furto secondo l'autore?

La lettura del testo di Goody ci fa rendere conto nella pratica di quanto le strutture del pensiero, che si traducono poi nella manualistica scolastica, siano costruite su base esclusivamente europea. La storia della filosofia, la storia, le scienze, comprendono, nei sistemi scolastici europei, gli elementi dalla Grecia in avanti. Se qualche attenzione c'è stata per società "altre", essa rimane ai margini; ciò che conta riguarda il sistema dei valori specifici della nostra cultura, tra l'altro di data relativamente recente.

Prendiamo l'esempio del concetto di feudalesimo, usato da Goody per indicare il periodo storico che in Europa succedette all'antichità classica. Considerato come un periodo di transizione al capitalismo, come "una fase progressiva nello sviluppo dell'Occidente[3]" senza la quale le altre società sarebbero state escluse dalla modernità, in realtà non ha molto senso.

Quando i manuali arrivano al capitolo del crollo dell'Occidente, lo analizzano come paradigma della storia mondiale; ma non tengono conto che le regioni orientali e meridionali del Mediterraneo ebbero altro corso; che il Vicino Oriente mantenne solidi legami commerciali e di scambio con il resto dell'Asia a lungo raggio; che l'Oriente subì in misura minore gli effetti delle invasioni; che la vita urbana si conservò vivace e produttiva; che i contadini si opposero al sistema del colonato; che tutti i mestieri furono esercitati con abilità tecniche e attrezzature sviluppate; che le attività bancarie e gli investimenti assomigliavano alle attuali. L'Occidente, invece, perse i contatti con questa realtà, perse gli scambi e anche con la conoscenza linguistica del greco. Il passaggio dall'antichità al feudalesimo, allora, non fu generale, come i manuali spesso fanno intendere; anzi non si deve considerare nemmeno l'esito immediato post-antichità, ma piuttosto una concatenazione tra antichità e un nuovo modo di produzione. I sistemi di produzione e le innovazioni nell'agricoltura non si spiegano se non con le invenzioni mutuate dall'Oriente, tramite i Paesi arabi, l'impero bizantino, la Cina. E allora è l'Occidente che corrisponde all'"eccezionalità" se inquadrato in un ambito mondiale; l'Oriente contemporaneamente vantava un'economia florida e un'agricoltura evoluta tanto da parlare di "rivoluzione verde già nel VI sec. e.v. [4]

I manuali quando fanno riferimento al feudalesimo trattano pure delle armi e del sistema sociale, cioè dell'avvento della guerra a cavallo. In realtà, il combattimento a cavallo comparve anteriormente: la staffa era presente in Cina dal III sec.e.v.; la cavalleria pesante era usata dai bizantini e dai persiani; la struttura sociale che si sviluppò in Europa, basata sull'esborso notevole per l'equipaggiamento e sugli obblighi, esisteva già nel regno dei gonja nell'Africa occidentale.

Il concetto stesso di feudalesimo è inteso nella manualistica scolastica come fase confinata all'Europa per l'avvio dello sviluppo capitalistico; là dove permaneva il dispotismo e l'agricoltura irrigata ("modo di produzione asiatico) non sarebbe stato possibile avanzare e progredire. E che dire, allora, della presenza nell'altrove di floride città? Degli scambi su vasta scala? Della manifattura e della produzione meccanizzata orientale?

Quando Goody prende in considerazione, nella seconda parte del volume, le tre prospettive storiografiche di J. Needham, N.Elias e F. Braudel, studiosi che ammira e che più di altri hanno cercato di fare indagini storiografiche comparative, non manca di sottolineare le loro migliori intenzioni ma allo stesso tempo la mancata oggettività danneggiata dalla visione privilegiata data all'Occidente europeo. Braudel, nel suo lavoro *Civiltà materiale, economia e capitalismo (secoli*

[3] J.GOODY, *Il furto della storia*, cit., p. 85

[4] J.GOODY, *Il furto della storia*, cit., p. 104

XV - XVIII), ad esempio, sottolinea come sia stato l'alcool e non la carta a rappresentare la rivoluzione; ma Goody contrappone l'origine araba del termine alambicco e la lentezza dell'Europa nell'acquisizione del metodo di distillazione. Anche la "scoperta europea" delle tre bevande eccitanti, tè, caffè e cioccolato, in realtà è un'importazione e successiva commercializzazione di merci provenienti da oltremare; lo stesso vale per produzione della seta (materia prima e tecnica orientali). Il presupposto braudeliano di società chiuse e statiche fuori dall'Europa, insieme al punto centrale dell'analisi relativo alle città libere in Europa e non libere in Oriente, alla formazione in Occidente del capitalismo assente altrove o presente solo in forme larvali non sviluppabili, viene smontato da Goody attraverso il sistema comparativo e gli sviluppi della storia mondiale successivi, ovviamente, a Braudel stesso.

Il metodo

Fin dall'introduzione, Goody chiarisce al lettore una serie di "regole" presenti nel suo libro:

- se diamo per scontato che la superiorità europea nel mondo si afferma con la rivoluzione industriale e con il XIX secolo, non possiamo retrodatare tale superiorità. Insomma, prima del XIX secolo altre parti del mondo avevano presupposti e premesse per avanzare, che l'Europa deve riconoscere; è sul periodo precedente al XIX secolo, dunque, che Goody costruisce la sua indagine;
- l'indagine storica, perciò, smonta le tesi che affermano l'eurocentrismo anche nei secoli precedenti il XIX;
- l'indagine è di tipo comparativo. Goody, che già aveva messo in discussione la pretesa europea di aver inventato alcune forme di governo (la democrazia, ad esempio) ritrovandole in alcune tribù africane, sostiene la necessità di comparare la civiltà europea e quella asiatica. Nel libro trascura altri spazi geografici, qua e là accennati, per dare voce all'Oriente di solito contrapposto all'Occidente, perché ritiene che la sociologia e la storia devono interpretare l'Euroasia, "come variazioni le une delle altre[5]". L'altro aspetto comparativo riguarda le indagini storiografiche. Nelle tre parti del volume, Goody riporta minuziosamente le tesi, le argomentazioni e le conclusioni di altri storici per dimostrare a sua volta le parzialità e le distorsioni dei punti di vista, per portare nuove argomentazioni più ampie, in chiave mondiale e interculturale, per attribuire a ciascuno il suo e per ribadire il continuo mescolamento e scambio interculturale, geografico, storico, culturale, sociale, istituzionale, ecc.;
- gli argomenti non sono generici. L'autore prende in considerazione concetti precisi e interpretazioni su scienza e civiltà, capitalismo, istituzioni e valori per farci capire come la soggettività interpretativa abbia indebitamente attribuito all'Occidente processi evolutivi e prerogative non vere;
- le finalità riguardano l'utilizzo di un nuovo approccio storiografico che valorizzi intanto gli studi che mettono in discussione la visione soggettiva e che, da anni, propongono lavori che coivolgono il mondo o diverse aree geografiche comparabili in quanto "varianti di modelli comuni"; la comparazione, però, presuppone l'abbandono di categorie predeterminate da sostituire con una griglia su cui compaiano le diverse variazioni di un fenomeno; l'interdisciplinarità; la messa in discussione dei vecchi miti, il lavoro sul lungo/lunghissimo periodo.

L'uso didattico del libro

Se consideriamo la struttura, le tematiche e i problemi, i punti di vista, i manuali in uso nelle scuole superiori, arriviamo alle stesse conclusioni di J. Goody, più alla portata di mano naturalmente! Credo che ogni insegnante sia in grado di rivelare la scarsa presenza della storia del mondo, eccettuati brevi paragrafi nelle classi prime, a proposito del popolamento della terra, e

[5] J.GOODY, *Il furto della storia*, p. 15

nelle classi quinte perché non si può fare a meno del mondo. Per il resto, il Vicino Oriente e soprattutto l'Europa la fanno da padrone per gran parte del corso di studi; l'Africa compare all'improvviso quando è tempo di spartizioni; il continente americano quando viene scoperto, poi scompare di nuovo e all'improvviso emerge con una rivoluzione i cui esiti rimangono circoscritti alla fine del Settecento; passato un anno di scuola ecco di nuovo gli USA che nel frattempo qualcosa avranno fatto ma non è chiaro, almeno agli studenti. Insomma, la visione eurocentrica pare l'unica possibile. Ma le opportunità didattiche in chiave mondiale e interculturale sono veramente molte, curiose e interessanti, nonostante gli strumenti in mano ai docenti e agli allievi siano parziali e richiedano sicuramente rielaborazioni, costruzioni di testi nuovi, ripensamenti didattici nel loro complesso e nella loro complessità.

Pensiamo, ad esempio, in una classe prima superiore, la curiosità che potrebbe suscitare un percorso sulla periodizzazione e la rappresentazione degli spazi geografici nel mondo, non tanto per cambiare le cose, i libri, i calendari ma per abituare gli studenti a considerare "l'altro" come processo costruttivo ed evolutivo, per iniziare ad avere la percezione della molteplicità dei punti di vista e di cultura. Oppure, un percorso sulla formazione delle città nel mondo, dalla rivoluzione neolitica: la tematica comprende il lungo periodo e probabilmente il biennio superiore ma consente di affrontare diverse aree geografiche, il concetto/concettualizzazione di città, i processi di trasformazione, i quadri di civiltà. Il percorso si presta alla problematizzazione dal punto di vista dell'economia o dell'architettura o delle istituzioni ma in ogni caso rappresenta un'opportunità di apertura e di conoscenze, di sensibilità e di formazione educativa non indifferenti, considerate anche le mutate realtà scolastiche degli ultimi anni e future.

Anche la comparazione proposta da Goody è attuabile nelle classi. In molti manuali, ad esempio, sono presenti letture e brani che affrontano il problema relativo alle cause che hanno portato gli Europei a scoprire per primi il continente americano e non i Cinesi o altri popoli; a questo punto a me viene spontaneo pensare ad una unità di apprendimento su Europa e Cina tra XIII e XVI secolo dal punto di vista della cultura, della scienza e della tecnica, dell'economia e degli scambi, così da presentare agli allievi un problema e non un dato acquisito e scontato.

Insomma, il volume di Goody e il problema del furto della storia credo stimoli la coscienza e la conoscenza degli insegnanti a proporre qualcosa di diverso nella didattica della storia, oltre che di altre discipline, perché "*è importante prendere coscienza dei suoi pericoli [dell'egemonia euroamericana sul sapere accademico mondiale] e cercare ogni volta di trascenderli*."[6]

[6] Citazione di A. Southall all'inizio del testo di Goody.

GIAN LUIGI BECCARIA, *TRA LE PIEGHE DELLE PAROLE, LINGUA STORIA CULTURA* "SAGGI" EINAUDI, TORINO, 2007. 230 P.

di Luisa Bordin

Perché un saggio di linguistica può essere utile ad un ragionamento intorno alla storia in dimensione interculturale?

Perché le parole, nonostante tutto, sono il veicolo comunicativo per eccellenza. Perché le parole e la lingua di un popolo identificano la sua storia, la sua cultura.

Perché *"le parole racchiudono memoria e fantasia. Portano il segno del passato, sono intinte nella storia, nei suoi grandi avvenimenti, ma anche nei piccoli, nella piccola storia e la sua casualità. Il loro significato si lega spesso a usanze perdute, ad abitudini da tempo dismesse, a racconti e leggende"*.[7]

Ed anche perché questo piacevolissimo saggio dedica un capitolo alle parole che hanno a che fare direttamente o indirettamente con il *diverso*.

Beccaria raccoglie un nutrito gruppo di parole e le raggruppa per temi, come si può dedurre dall'indice:

I. "Europa, melograno di lingue"
II. Ricostruzioni
III. Stratificazioni
IV. La piccola e la grande storia
V. Perdere la maiuscola per non morire
VI. I nomi dei luoghi
VII. I nomi di persona
VIII. Il diverso
IX. La lingua e il punto di vista soggettivo
X. La lingua, riflesso di una cultura

Il diverso

La nostra storia, quel che siamo stati, e spesso continuiamo a essere, viene contrassegnata anche dai termini che denominano e giudicano il 'diverso'.[8]

Si scopre, leggendo il capitolo, che molte parole del nostro linguaggio comune hanno origini lontane, che affondano le loro radici in 'incontri' e scontri con popoli, realtà, culture diverse.

Le radicate calunnie etniche ci aiutano ogni volta a meditare non soltanto sul passato ma anche sulle torbide tensioni dell'oggi. "Linguaggio e intolleranza" è uno dei capitoli della storia di una lingua tra i più istruttivi, di singolare interesse culturale, per i 'conflitti' che sottolinea tra lingua e cultura.

Il razzismo innanzitutto ha promosso significati spregiativi e distorti. Ha generato "parole contro". La diversità ha sempre prodotto, e produce ancora tra gli uomini, diffidenza e odio: per chi professa un'altra religione, ha costumi differenti, parla un'altra lingua, ha un colore diverso della pelle.[9]

E dunque, 'tra le pieghe delle parole' si possono cogliere significati che molto hanno a che fare con le culture *altre*, e con la cultura dell'*altro*.

Beccaria ci racconta come il sentimento di insofferenza verso chi parla in modo diverso o non si capisce ci appaia quasi un balbettare incomprensibile. Così l'espressione *parlare ostrogoto, parlare arabo o turco* ci deriva dall'incontro con le rispettive lingue e culture. Del resto il termi-

[7] Dal catalogo Einaudi
[8] Gian Luigi Beccaria, *Tra le pieghe delle parole, lingua storia cultura*, p. 127.
[9] Ibidem, p. 127

ne *barbaro* deriva dalla lingua greca antica e stava ad indicare tutti coloro che non si capivano o parlavano un'altra lingua. Lo stesso termine *slavo* deriva da *slovo* e significa 'parola', dunque lo *slavo* sa parlare in modo comprensibile. Gli slavi considerano se stessi coloro che sanno parlare, gli stranieri, invece appaiono muti ai loro occhi.

La propria lingua appare migliore delle altre. Scriveva il gesuita Bouhours nel 1672 *I cinesi, e quasi tutti i popoli dell'Asia, cantano, i tedeschi ragliano, gli spagnoli declamano, gli italiani sospirano, gli inglesi fischiano. In definitiva non ci sono che i francesi che parlano.*[10]

Il 'diverso' - afferma Beccarla - *è difficile da accettare.*[11] *Il forestiero è, per definizione, un nemico. Chi non è dei nostri deve essere in qualche modo contrassegnato da difetti caratterizzanti.*[12]

Spesso le popolazioni locali hanno attribuito difetti agli 'altri'. Ad esempio in friulano il *toscián* è colui che è 'avido di guadagno', in Sicilia il *grecu* è lo sleale o l'astuto, così in veneziano *'l è un grego* s'intende che è un uomo 'doppio'. E così vale per *catanise* usato dai calabri, *lombardo*, cioè 'rozzo, villano', detto dai toscani, mentre in romanesco significa 'ladro'. E ciò vale anche per *bulgaro* termine negativo che in un inseguirsi di rinvii da un luogo all'altro, lungo l'Italia ma anche l'Europa porta sempre con sé un significato negativo.

Molti termini originariamente di significato positivo hanno assunto nel tempo valore negativo come *villano, bifolco, deficiente, idiota, mafioso, brigante, picciotto, frottola, aguzzino…*

Il pregiudizio etnico fa sí che agli 'altri', ai 'diversi', ritenuti peggiori, si attribuiscano sempre cattive abitudini: 'fumare come un turco, cose turche, bere come un tedesco'…[13]

Il pregiudizio etnico conduce ad attribuire allo straniero abitudini spesso inesistenti, [14] come in espressione quali *fare la doccia scozzese, fare l'indiano* nel senso di far finta di niente, *fare l'inglese* nel senso di 'andarsene senza salutare' che in Calabria si dice *andarsene alla spagnola* o a Venezia *andare via alla romana*, in Inghilterra *to take french leave* ed in francese *filer à l'anglaise* o in tedesco *sich auf französisch verabschieden* e così via.

Anche dalla diversità religiosa derivano termini che, a seconda delle epoche, hanno assunto significato negativo. *Ebreo, giudeo, ghetto, protestante, quacchero…* Beccaria riporta anche un esempio lampante: *ramadan* che nei dialetti del Nord-Italia è diventato *rabadán* nel senso di 'baccano, cianfrusaglia, cosa da buttare'. *Credo che 'ramadan' e 'rabadan' abbiamo contribuito alla fortuna di 'ambaradan', 'grande confusione, guazzabuglio', da connettere con Amba Aradam, massiccio montuoso etiopico presso il quale nel 1936 le truppe italiane sconfissero l'esercito abissino.*[15]

Altri termini hanno avuto una storia negativa quali, *negro, beduino, zulù, arabo, turco, marocchino.*

Alcune popolazioni, infine, si sono date nomi che presuppongono la propria superiorità rispetto agli altri popoli e tra essi i *Bantu,* i *Rom,* gli *Inuit*, e sappiamo tutti cosa ne sia di alcuni di essi.

Che uso didattico farne?

Il saggio di Beccaria (anche *in toto*) si presta ad un uso didattico in classe. Può servire come base di partenza per una ricerca più sistematica all'interno dei dizionari etimologici che sono una fonte ricchissima di informazioni culturali (e storiche) spesso sottovalutate/trascurate.

Nel capitolo dedicato al "diverso", in particolare, all'interno di un più generale discorso intorno alla storia della lingua, il tema dell'uso (ed abuso) del lessico derivato dall'incontro/confronto/scontro con le culture *altre* può offrire spunti per far riflettere e condurre i ragazzi ad un uso più consapevole del linguaggio.

[10] Ibidem p. 130
[11] Ibidem p. 130
[12] Ibidem p. 131
[13] Ibidem p. 140
[14] Ibidem p. 140
[15] Ibidem p. 144

Sarebbe interessante, ad esempio, ri-costruire il/i fatti storici che hanno portato all'attribuzione di un dato significato a questi termini.

Ci si potrebbe chiedere se, anche al giorno d'oggi, si continuino a formare parole che derivano dall'incontro/scontro con l'"altro": pensiamo, ad esempio, a *talebano*, parola sconosciuta fino a pochi anni fa nel linguaggio occidentale. O a quanto è accaduto dopo il crollo del muro di Berlino e la conseguente migrazione dei popoli dell'est europeo e non solo; al significato, talvolta spregiativo, che si attribuisce a parole quali *albanese*, *rumeno*. Lo stesso termine *integralista* assume al giorno d'oggi un significato essenzialmente negativo. O anche parole come *terrorismo, brigatista…*

Sarebbe altrettanto utile far scoprire i termini stereotipati con cui, ad esempio, venivano etichettati i migranti italiani verso le Americhe…

In conclusione, far scoprire ai ragazzi che non esiste nessuna lingua assolutamente neutra dal punto di vista culturale, basta saper guardare "tra le pieghe delle parole".

Spigolature

LUCIEN FEBVRE, *L'EUROPA, STORIA DI UNA CIVILTÀ*, DONZELLI

Corso tenuto al College de France nell'anno accademico 1944-1945
Edizione condotta sul testo critico stabilito da Thérèse Charmasson
a cura di Thérèse Charmasson e Brigitte Mazon
Con una presentazione dell'edizione italiana di Carmine Donzelli
e una presentazione dell'edizione francese di Marc Ferro

Traduzione italiana di Adelina Galeotti

Lezione I

Introduzione generale.

Parliamo d'Europa e innanzitutto definiamo l'Europa

Chiamo Europa, chiamerò Europa in [questo corso], non un continente (ci ritornerò), non una divisione geografica del globo, non un dipartimento razziale dell'umanità bianca, giacché nessun antropologo, nessun etnologo, nessun razziologo [sic] si è mai sognato di parlare di una razza europea, di sostituire alla più prodigiosa delle diversità etniche una unità immaginaria e una purezza razziale meramente convenzionale (o propagandistica). Chiamo Europa non una formazione politica definita, riconosciuta, organizzata, dotata di istituzioni fisse e permanenti, una sorta di Stato o di super Stato, formula che gli europei, o almeno certi europei, hanno potuto sognare talvolta, ma che è rimasta sempre allo stato di sogno, e a proposito della quale, dunque, ci dovremo chiedere se è destinata a diventare realtà, o condannata a restare un sogno. Chiamo Europa, semplicemente, una unità storica, una incontestabile, innegabile unità storica, una unità che si è costituita in una data definita, una unità recente, una unità storica, comparsa nella storia sappiamo esattamente quando, giacché l'Europa in questo senso, così come noi la definiamo, come la studiamo, è una creazione del Medio Evo; una unità storica che, come tutte le altre unità storiche, è fatta di diversità, di pezzi, di cocci strappati da unità storiche anteriori, a loro volta fatte di pezzi, di cocci, di frammenti di unità precedenti.

Questa Europa, che è la sede di un mondo, il mondo europeo, come noi diciamo (vale a dire di una sistemazione: *mundus* in latino, *kosmos* in greco, sono due parole che hanno il senso primario dì buona sistemazione, di bell'ordine, di una situazione ben disposta), questa Europa che raggruppa un insieme di paesi, di società, di civiltà e di popoli che abitano questi paesi, che compongono queste società, che incarnano queste civiltà, quest'Europa non si definisce in base a stretti confini geografici - in qualche modo dall'esterno - con l'aiuto di mari, di monti, di fiumi e di laghi. Si definisce dall'interno, col suo stesso manifestarsi, con le grandi correnti che non cessano di attraversarla, e che la percorrono da lunghissimo tempo: correnti politiche, economiche, intellettuali, scientifiche, artistiche; correnti spirituali e religiose.

Chiameremo europee istituzioni come la signoria nel Medio Evo, o il vassallaggio; europee altre [realtà] come le città medievali, con le loro rivolte e quelle delle campagne; europei definiremo certi stati generali e provinciali che rappresentano una sorta di prima forma del regime parlamentare, altra istituzione anch'essa europea; europea chiameremo la diffusione dell'arte gotica dopo quella romanica, insieme con quella dell'arte del Rinascimento, dell'arte barocca e dell'arte classica; europee quelle cattedrali che si stagliano tutte bianche, e le so-

lenni Versailles insediate nei diversi paesi europei, dalla Curlandia alle Due Sicilie, dall'Ungheria all'Inghilterra; europei chiameremo quei culti che si propagano senza ostacoli, quelle devozioni che non conoscono frontiere, si tratti del Rosario o del Sacro Cuore; europee, infine, quelle grandi ondate di riforma e di rinascimento religioso che propagano tra le più diverse contrade lo spirito luterano, lo spirito calvinista, o lo spirito cattolico rinnovato dopo il Concilio di Trento. Mi fermo qui. Ma potrei continuare per ore.

Naturalmente vediamo subito che unità europea non è uniformità. Nella storia d'Europa, dell'Europa così come l'ho definita, il capitolo delle diversità resta importante quanto quello delle somiglianze.

La signoria, di cui ho appena parlato, la ritroviamo, certo, sul Reno, simile, per grandi linee, alla signoria dell'Ile-de-France. Ma se, nell'ambito della stessa Francia, la studiamo in Aquitania o in Linguadoca, saltano agli occhi differenze importanti[16].

Allo stesso modo accade per la città medievale, cui ho anche accennato: se la città del nord, che si chiami Amiens, o Gand, o Colonia, o Besancon, rappresenta un tipo di raggruppamento uniforme, la città della Provenza, la città della Toscana, questo *oppidum* abitato da nobili, differisce completamente dalla città nordica, che è creazione dei mercanti.

Il sistema agrario di un villaggio dello Champagne o della Beauce, il sistema agrario di un villaggio settentrionale, o di un villaggio del bacino londinese, non è il sistema agrario della nostra Bretagna col suo *bocage*, o della nostra Linguadoca.

Il che ci porta a dire che, se i linguisti hanno elaborato la nozione di sostrato, gli storici farebbero molto male a non tenere in conto i sostrati storici.

[Il che ci porta anche a dire che non bisogna affrontare questi problemi avendo in testa un solo tipo di rappresentazione, il tipo di un'Europa da architetto, se così posso dire, fatta di pezzi, di mere giustapposizioni, ma che conviene ricorrere a modi a noi più vicini, a modi più moderni di rappresentarsi le cose, per esempio a quella nozione di «correnti» a cui ci ha abituato l'elettricità], di correnti che attraversano spazi dalla composizione differente, di correnti che incontrano sul loro tragitto ostacoli che penetrano o aggirano, di correnti che, con una continua mobilità (la stessa mobilità della vita), si diversificano, si ramificano, si separano per poi riunirsi, e ci restituiscono l'immagine stessa della vita storica, di una vita che si distingue, precisamente, per la sua mobilità e per la sua diversità.

Ciò detto, l'Europa così definita pone due problemi: un problema di genesi storica, e un problema di psicologia storica.

[Per prima cosa] un problema di genesi: intendo dire quando, come, da chi e perché è stata fatta un'Europa? Quando è stato costruito un mondo europeo: cioè, a spese di chi? A spese, e con l'aiuto di quel mondo precedente i cui materiali reimpiegati forniscono necessariamente alle costruzioni del nuovo mondo una parte degli elementi. La questione è infatti di sapere se si può partire da questa civiltà come da una civiltà veramente unitaria. Voglio dire se ai tempi della più forte unità imperiale romana, all'apogeo dell'Impero romano, non c'erano - persistenti, attive, individuabili - diverse civiltà d'epoca e di espressione differente, alcune più generali, come la civiltà ellenica, divenuta ellenistica, altre più particolari, che avevano lasciato un'impronta, come la civiltà egiziana, o quella punica (ritornate allo stato di sostrati).

Il problema, il nostro problema, è cioè di sapere quando, come, da chi, e perché fu rotta, non diciamo l'unità della civiltà mediterranea, di forma imperiale e romana, ma l'unità di quel mondo dell'Europa romana, di quel mondo mediterraneo che aveva gettato un tale bagliore. *[Il problema, il nostro problema è di sapere]* quando, come [il nuovo magma] fu gettato in questo crogiolo, alla rinfusa, sia dai popoli che Roma aveva annoverato dentro la sua Europa, arruolato nella sua unità, segnato con il suo segno, sia dai popoli nuovi arrivati, estranei al Mediterraneo,

[16] Per questo passaggio cfr. Marc Bloch, *Projet d'un enseignement d'histoire comparée des sociétés européennes,* [Strasbourg] 1934,16 pp., ripreso in Marc Bloch, *Histoires et historiens. Textes réunis par Etienne Bloch,* Paris 1995, pp. 124-9, pp. 126-7 (trad. it. *Storici e storia,* Einaudi, Torino 1997). Si tratta di un progetto di insegnamento presentato da Marc Bloch ai tempi della sua candidatura al *Collège de France* nel 1934.

barbari, come si diceva allora, e che Roma non si era mai posta il problema di conquistare, di dominare, di segnare.

E non è tutto. Resta ancora da dire quando, come si è fatta quest'Europa. Come, da quale sforzo essa si è trovata cementata e sorretta, o piuttosto *[giacché si ritorna sempre alle vecchie metafore dei costruttori]* da quali correnti si è trovata attraversata, dalle origini fino ad oggi? Da quali grandi correnti, con quali resistenze, ma anche con quale potenziale, con quali risultati?

È un problema di cui un francese, la Francia, non può disinteressarsi. Giacché se l'Europa è nata (e felicemente) dalla unione e dalla lenta fusione di elementi nordici e di elementi mediterranei, se il campo che hanno attraversato fin dalle origini le correnti europee si è costituito a spese di due mondi — un mondo mediterraneo e un mondo nordico - nessun paese più della Francia può dire che la storia di questa Europa e delle sue vicissitudini le appartiene. La Francia, il solo paese al mondo ad essere fortemente legato, a nord e ad est, con quel mondo nordico di pianure e di massicci che arriva ad estinguersi, con la pianura delle Fiandre, ai piedi delle colline dell'Artois, e con la foresta delle Ardenne, ai piedi dell'Argonne [...] e d'altro canto, paese connesso, col suo fronte largo e armonioso, col suo fronte mediterraneo, comba convessa e poi concava, che si dispiega dalla rada di Villefranche al capo Gerbère, al mondo mediterraneo alla cui vita brillante partecipa, che le riversa senza sosta tutti i tesori delle sue vecchie, ricche e grandi civiltà. Noi tutti sappiamo che di questa posizione geografica la Francia non cessa di subire le conseguenze e le ripercussioni.

Sarebbe facile scrivere un'intera storia di Francia in funzione di questa situazione: il Mediterraneo si ferma, la Francia rinsecchisce; il mondo nordico si agita, la Francia si inquieta e barcolla. E ciò che la inquieta non è tanto la possibilità di una rottura, di una dissociazione (da un lato la Francia del Nord, dall'altro la Francia del Sud che le volge le spalle); ciò che la preoccupa è la minaccia di un deperimento totale. Ciò che infatti conferisce alla Francia la sua vitalità è precisamente la sua qualità di intermediaria, di punto di collegamento, di tratto d'unione vivente tra le due parti di uno stesso universo storico e culturale. Quando la Francia può lavorare a pieno, liberamente, pacificamente sui due fronti, è l'equilibrio. Quando si trova tagliata fuori da una delle sue due fonti necessarie d'esistenza, è la rottura dell'equilibrio, la depressione...

Dunque, l'Europa. La definizione che abbiamo dato pone un problema di genesi storica. *[Eccolo, ridotto alla sua espressione più semplice, quello che abbiamo definito il problema di genesi. Non è l'unico, ce n'è un altro, sempre un altro]*. [La definizione] pone anche, [in secondo luogo] un problema di psicologia storica. La storia si fa necessariamente sulla terra, attraverso spazi più o meno estesi, attraverso intervalli di durata più o meno grandi. La storia si fa anche nella testa degli uomini; storia, scienza dell'uomo. E non è vero che l'uomo è solo appetito, che l'uomo è solo bisogno. L'uomo è anche pensiero, inquietudine, e sogno. L'inquietudine è forse il tratto dominante dell'uomo. L'uomo è continuamente inquieto. Ha sotto i piedi un suolo stabile e fermo. Vi si aggrappa con forza, ci si sente ben saldo. Da quel suolo trae, senza troppa fatica, gli elementi della sua vita materiale. Trae quel benessere che viene dal clima, dal colore del cielo, dalla presenza del sole, dalla mitezza del tempo... Ma tutto questo non gli basta. Se ne stacca, per sognare. Vola al di sopra di queste realtà, che gli appaiono piatte. E sempre al di sopra, sempre al di là di esse. E l'uomo. *[E prima d'ogni cosa, naturalmente, l'uomo di Francia, della, dolce, delicata Francia]*.

Facciamo un esempio: la Francia, la dolce Francia, come diceva la Chanson de Roland, patria tra tutte invidiabile. Sarebbe logico (ma lo storico non ha nulla a che fare con la logica), sarebbe naturale (ma lo storico non conosce la nozione di naturale) che l'uomo che possiede una patria così invidiabile consacrasse anzitutto i suoi sforzi per renderla ancor più dolce, più ricca, più accogliente e più umana[17]. Dopo di che, fatto tutto ciò, lo si vedrebbe assai bene uscire dai propri confini francesi, e lavorare a edificare, con gli stessi metodi, al di sopra della patria

[17] Su questo punto cfr. Alphonse Aulard, *Le Patriotisme francais da la Renaissance a la Révolution,* Paris 1921, che, a proposito delle origini del patriottismo francese, a p. 17 osserva: «Le origini del patriottismo francese prima dell'umanesimo devono evidentemente essere riportate all'epoca in cui ha cominciato ad esistere una Francia in quanto persona morale. Qual è questa epoca? Tutto quello che si può dire è che la parola Francia è vecchia almeno quanto la lingua. Si tenga presente, nella *Chanson de Roland,* il grido di Orlando a Roncisvalle: "Terre de France, mult estes dulz pais"». Lucien Febvre utilizza l'opera di Alphonse Aulard a varie riprese per il suo corso su «Onore o patria?»; cfr. Lucien Febvre, *Honneur et Patrie. Texte établi, presente et annotò par Thérèse Charmasson et Brigate Mazon,* Paris 1996 pp. 51, 58, 143, 231, 232, 256, 257, 260, 266-7 (trad. it. *Onore e patria,* Donzelli, Roma 1997, pp. 17, 23, 139, 140, 151-3, 155, 156).

francese, una sola super-patria europea. E un punto di vista logico, che risulta soddisfacente per lo spirito. Questo percorso dal semplice al composito è il nostro grande compito, e spesso, in storia, la nostra grande perdizione...

*[Camille Jullian, in una delle sue più brillanti lezioni inaugurali, pubblicata col titolo *Antichità dell'idea di nazione,* ha osservato che, trattandosi delle più antiche formazioni che la storia ci faccia, se non comprendere, quanto meno intravedere, bisognerebbe andare piano piano, con pazienza, con la dovuta progressiva saggezza, non dal semplice al composito, dalla piccola patria al grande impero, ma al contrario dall'impero con la sua vasta estensione, dalla grande formazione, che raggruppa uomini di ogni provenienza disseminati su un vasto territorio, alle piccole formazioni nazionali dotate di orizzonti infinitamente più ridotti, ma contemporaneamente munite di una trama molto più fitta[18]. E agli albori della nostra storia politica ci faceva intravedere vasti raggruppamenti, larghe unità - l'unità ariana, quella ligure, quella celtica, ecc. - nell'ambito delle quali, per delimitazione, ci faceva vedere le diverse nazioni che si ritagliavano poco a poco il loro spazio pubblico...]*.

Di fatto, le cose non si sono sviluppate così. Riflettiamo. Nel X, nell'XI, nel XII secolo, cosa possono essere le patrie occidentali, le piccole patrie inquiete, vacillanti, mal consolidate che costituiscono a quella data le monarchie occidentali ancora *[una parola illeggibile*]. Che cos'erano queste patrie in gestazione, in speranza, in divenire, queste patrie terrene, a confronto della cristianità, della grande patria ecumenica di tutto l'Occidente di allora?

I nostri francesi del X, dell'XI, del XII secolo e di quelli successivi sono francesi, certo, ma forse prima ancora sono cristiani. E quello che affermo dei francesi, lo si può dire a maggior ragione dei tedeschi, degli inglesi, degli italiani, dei fiamminghi, ecc. Tutti gli uomini dell'Occidente sono immersi nella medesima atmosfera cristiana. Tutti gli uomini dell'Occidente sono toccati, coinvolti innanzitutto dalle grandi correnti che attraversano senza sosta la cristianità, e che continuamente li proiettano al di fuori delle loro frontiere.

Cluny ha un bel riposare dolcemente, teneramente, sul fondo della Valle della Grosne, circondata di colline ben plasmate che fanno di quest'angolo di terra benedetto una specie di Umbria francese: Cluny non è una realtà borgognona, è una realtà europea. La riforma cluniacense non è un affare francese, è un fatto cristiano. L'abate di Cluny non è necessariamente un francese, e i monaci di Cluny non si incontrano soltanto in Francia; si incontrano sovente dappertutto, nel mondo cristiano.

Lo stesso vale per san Francesco. San Francesco ha un bell'essere nato ad Assisi; ha voglia di essersi riempito, attonito, bambino, gli occhi della vista sorprendente per pace e dolcezza - una pace e una dolcezza sovrumane — di chi scopre, la sera, dall'alto della Rocca, la vecchia cattedrale che domina il borgo e la valle: l'ordine francescano non è un fatto italiano. È un fatto cristiano. E tale resterà, per lungo tempo.

E chi dunque ha plasmato, o più esattamente riplasmato, gli spiriti e i cuori degli occidentali, alla fine del secolo XVI? Chi ha operato su questi occidentali una riforma religiosa, sentimentale, affettiva, persino estetica, e più ancora morale, dalla quale l'Occidente è uscito trasformato, rinnovato, profondamente modificato? Chi, se non i gesuiti, i soldati della Compagnia di Gesù, e i cappuccini, i reietti del vecchio tronco francescano? E ditemi, da quale paese vengono, e per quale paese lavorano questi uomini? E cos'è, di fronte alla storia, il fondatore della Compagnia, Ignazio di Loyola? Un capitano di Biscaglia, lo so. Ma l'Italia non ha forse avuto, nelle genesi del suo ordine, una funzione eguale a quella della Spagna? E forse che l'ordine è rimasto confinato nei paesi meridionali, nei paesi mediterranei? Da dove ha tratto il suo slancio?

Non continuo l'enumerazione di questi fatti, di questi grandi fatti che sottolineano il ruolo immenso avuto nella storia dell'Occidente dal cristianesimo, dai movimenti cristiani, dai fatti cristiani, dalle correnti cristiane. Ne traggo solo due conclusioni che si impongono.

[18] Cfr. Camille Jullian, *L'ancienneté de l'idèe de nation,* in *Au seuìl de notre hìstoire. Lecons faites au College de France (Chaire d'histoire et antiquités nationales),* 1.1,1905-1914, Paris 1930, pp. 62-92; su Camille Jullian cfr. Christophe Charle e Èva Telkès, *Les Professeurs de College de France. Dictìonnaire biographique, 1901-1939,* Paris 1988, pp. 111-3; sui rapporti tra Lucien Febvre e Camille Jullian cfr. Febvre, *Onore e patria,* traci, it. cit., pp. 137-8

Da un lato, durante tutto il Medio Evo (un Medio Evo che deve essere prolungato assai a lungo nell'età moderna), l'azione potente del cristianesimo, vale a dire l'azione potente di una organizzazione cristiana, di un proselitismo cristiano, di una devozione cristiana, di un pensiero e di una filosofia cristiani, e persino di una politica cristiana all'interno del mondo occidentale (Europa e Papato), o al di fuori di questo mondo, con la conseguenza dei conflitti con l'Oriente [vedi le] (crociate), — durante tutto il Medio Evo l'azione potente e politica del cristianesimo, di fatto totalitario, ha ostacolato in una certa misura la formazione di solide patrie nazionali.

D'altro canto, lungo tutto il Medio Evo, questa stessa potente azione del cristianesimo, facendo continuamente pesare sulle frontiere mal assestate di regni caleidoscopici grandi correnti di civiltà cristiana avulse dal suolo, ha contribuito a dare agli europei una coscienza comune, una coscienza che sovrasta le frontiere che li separano, e che, laicizzatasi a poco a poco, è diventata una coscienza europea. Diciamo, riassumendo, che quella stessa azione potente che ritardava lo schiudersi delle patrie nazionali, aiutava *a contrario,* aiutava in modo potente la genesi di una Europa, di un'Europa cristiana destinata a laicizzarsi sempre più, destinata a svilupparsi in modo autonomo, destinata alla fine ad acquisire tutto ciò che la cristianità, in quanto raggruppamento storico, avrebbe via via perduto.

Studiare questo grande dramma è uno dei compiti che ancora ci attende, e che cercheremo di perseguire. Ma innanzitutto, cominciamo dall'inizio.

Prevedo l'obiezione: «la caduta dell'Impero romano, la distruzione dell'unità mediterranea, la costruzione di un'Europa su basi del tutto nuove - su basi allo stesso tempo nordiche e mediterranee -, lo sviluppo in Occidente di una potente nozione di cristianità, con le sue conseguenze politiche, religiose e culturali, la nascita delle patrie, ma anche la nascita di una realtà europea, sono certo dei grandi argomenti, dei begli argomenti, che ci conducono però assai lontano dal tempo presente... Ma voi non siete qui per insegnarci la storia della civiltà moderna?». Certo che sì; ma la insegnerò risalendo alle sue fonti e alle sue origini. E forse le poche lezioni che consacrerò a questi elementi genetici getteranno una luce singolare in alcuni degli eventi che abbiamo appena vissuto con la massima intensità, su alcuni degli avvenimenti che più profondamente ci hanno dilaniato.

Lasciate che ricordi, in conclusione, quel triste giorno del 1943 in cui ricevetti la confidenza di un grande dolore, in cui mi trovai improvvisamente in presenza di un dramma intimo lacerante. Una madre francese, una francese in tutto e per tutto, aveva appena avuto la notizia che suo figlio, ufficiale di marina, uno dei suoi figli, che era rimasto al servizio del governo di Vichy e che combatteva in un sottomarino, era morto. Sarei quasi tentato di dire, si era ucciso. Infatti egli aveva ricevuto, ed eseguito, l'ordine che gli era stato impartito di inseguire col suo sottomarino le potenti navi alleate che portavano all'Europa, in Africa e attraverso l'Africa, una prima prova di libertà. Qualche secondo, e il sottomarino si inabissò nei flutti...

Nel frattempo, il secondo figlio di quella stessa madre addolorata, il fratello di quel marinaio, ufficiale nel Ciad, prestava servizio sin dall'inizio sotto gli ordini del generale Ledere, e di tappa in tappa percorreva eroicamente, nell'altro campo, tutto l'immenso spazio africano che separa il Ciad dal capo Bon[19].

Due fratelli, due campi. Perché? Lasciamo da parte le spiegazioni personali; il carattere dell'uno e dell'altro; e lasciamo stare anche le spiegazioni di carriera; qui l'ufficiale dell'esercito, lì l'ufficiale di marina. Non c'è in quel mattino del '43 — è questo che mi domando, da storico - non c'è in quel conflitto, al fondo di quel conflitto di comportamenti e di ri-

[19] Lucien Febvre allude qui a Henriette Psichari, segretaria dell'*Encyclopédie francaise*, e ai suoi due figli: il primo, Michel, ufficiale imbarcato su *L'Argonaute*, morì l'8 novembre 1942 davanti a Orano, all'atto dello sbarco delle truppe americane in Africa settentrionale; l'altro figlio, Jean-Gabriel, ufficiale di carriera, dopo aver sentito l'appello del 18 giugno 1940, quando si trovava alla frontiera tra la Libia e il Sahara, partì alia volta della Nigeria inglese. Cfr. Henriette Psichari, *Des jours et des hommes (1860-1961)*, Paris 1962, pp. 165-7, 199-207, 261-3, 265-8; l'episodio si situa tra il 1942 e il 1943; Febvre vi allude a più riprese nelle note del corso professato al College de France nel 1945-1946, «Honneur ou Patrie?», come nella prefazione del libro che si proponeva di pubblicare sullo stesso argomento; cfr. Febvre, *Onore e patria*, trad. it. cit., pp. 4 sgg. *e passim*.

soluzioni, l'opposizione tra due forme differenti, tra due concezioni differenti dello stesso dovere?

Qui, prevalente in uno dei due fratelli, il patriottismo, vale a dire un fortissimo sentimento della patria concepita come una persona (Michelet), un sentimento d'amore, con qualcosa di sentimentale, di affettivo, di carnale se si vuole, giacché si tratta di una patria terrena, di una patria territoriale, aggiungo, un sentimento collettivo, perché nazionale[20]. Là, presso l'altro fratello c'è, preponderante in senso opposto, un sentimento disincarnato, privo di radici, in qualche misura astratto, un sentimento fortissimo, non collettivo, ma puramente individuale, della fedeltà verso un capo, di una fedeltà che impegna l'onore.

A questo proposito, apro due libri, due libri assai estranei ai nostri attuali dibattiti di coscienza. Da un lato, i *Memoires* del barone di Tricornot, tenente colonnello del reggimento dei dragoni di Schomberg. Certo non un grand'uomo, e nemmeno un grande spirito; un piccolo signorotto della Franca Contea, nato nel 1744, morto vecchissimo nel 1831, e che di buon'ora entrò al servizio del re. Dico del re di Francia, e occorre precisarlo, perché... Quali sentimenti portava con sé questo ufficiale delle armate del re di Francia? Un sentimento provinciale molto forte: era della Franca Contea.

E la storia del suo matrimonio era tipica. Non era certo un uomo galante. Aveva una sola passione, la caccia. Il suo notaio, Cournot, lo prese dal suo lato debole, indirizzandolo verso una modesta ereditiera: «Vi piace la caccia, gli disse, e voi avete a mala pena i mezzi per allevare due cani. Con questa alleanza ne avrete dieci o dodici, se vorrete». E dunque si decide il matrimonio. Serve un contratto. Quand'ecco che il notaio della fidanzata pensa bene di reclamare il beneficio della consuetudine dello Champagne. Ed ecco che il notaio si indigna:

«Non porteremo giammai la servitù nel nostro paese», disse al notaio dell'altra parte. E rivoltosi a me: «Signore, mi disse, se passa quest'articolo, si rompe su tutto. Andiamocene!».

Ora, un giorno, un giorno del 1770, Tricornot, di passaggio da Barcellona, è ricevuto dall'intendente della provincia, insieme con altri ufficiali del suo reggimento: "Nella conversazione, appunta (p. 125), ci venne domandato di quale provincia della Francia fossimo. Risposi che avevo l'onore di servire il re di Francia e di essere suo suddito, ma che io non ero francese, che ero della Franca Contea, antica provincia spagnola". Il testo è netto. Nel 1770, Tricornot non era francese. Sebbene dal 1674 di fatto, e dal 1678 diciamo così di diritto, e dunque da un secolo, la Franca Contea fosse unita alla Francia, Tricornot non è un francese, ma serve il re di Francia. E fa, per il re di cui è al servizio, tutto ciò che comanda l'onore e la fedeltà.

Ed ecco ora Joliclerc. Joliclerc è un compatriota di Tricornot, ma non è un signorotto. È un piccolo proprietario rurale della Franca Contea, o piuttosto è il figlio di un piccolo proprietario rurale che lo ha in tutela. Arriva la Rivoluzione. Immediatamente egli si arruola, al primo appello dei volontari, nelle file della Repubblica. Le sue lettere sono state pubblicate nel 1905 da Frantz Brentano. Apro a caso, e leggo (p. 142). Da Dreux, 13 dicembre 1793. Alla madre:

> *Quando la patria ci chiama per difenderla, dobbiamo volare. La nostra vita, i nostri beni e le nostre facoltà non ci appartengono; tutto ciò appartiene alla nazione, alla patria. So bene che voi, così come tutti gli altri abitanti del nostro comune, non condividete questi sentimenti. Siete insensibili al grido di questa patria oltraggiata, e tutto quello che fate per essa, lo fate per forza. Quanto a me, che sono stato cresciuto nella libertà di coscienza e di pensiero, che sono sempre stato repubblicano nell'anima, anche se obbligato a vivere in una monarchia, questi principi di amore per la patria, per la libertà, per la Repubblica, si*

[20] Cfr. la Prefazione scritta da Jules Michelet nel 1896 per la nuova edizione della sua *Histoire de France:* «Quest'opera che mi ha impegnato per circa quarant'anni fu concepita in un istante, al chiarore di luglio. In quei giorni memorabili si fece una gran luce, e vidi la Francia. Essa aveva degli annali, non una storia. Esimi studiosi l'avevano analizzata dal punto di vista politico. Nessuno l'aveva penetrata nel minuto dettaglio dei diversi sviluppi della sua attività (religiosa, economica, artistica, ecc). Nessuno sguardo l'aveva ancora abbracciata nell'unità vivente degli elementi naturali e geografici che l'hanno costituita. Per primo, l'ho vista come una persona» Jules Michelet, *Histoire de France,* nuova edizione riveduta e accresciuta, Paris 1871-1874, 17 voli., Prefazione del 1896, p. 1; Febvre cita questo stesso passo nel corso al Collège de France del 1942-1943, su «Michelet e il Rinascimento» e nel corso del 1945-1946 su «Onore o patria?»; cfr. Lucien Febvre, *Michelet et la Renaissàncè,* Paris 1992, pp. 115-6, e Febvre, *Onore e patria,* trad. it. cit, pp. 16 e 138.

> *sono non soltanto incisi nel mio cuore, ma vi si sono radicati, e ci resteranno per tutto il tempo che all'essere superiore che tutto governa piacerà di conservarmi un soffio di vita*[21].

Sproloquio, Catechismo, Lezione imparaticcia. Tutto quel che volete. Ma il testo è lì. E io non dico soltanto che tra Tricornot e Joliclerc c'è quell'abisso che è la Rivoluzione. Io dico che tra Tricornot e Joliclerc c'è l'abisso che separa due concezioni del dovere, entrambe dotate di una loro profonda ragion d'essere storica, entrambe in grado di trovare nella storia la loro interpretazione. Diciamo, per farla breve, il dovere del patriottismo nazionale e il dovere della fedeltà personale; doveri che possono senza dubbio (e che devono, o dovrebbero) sempre accordarsi, ma che possono anche, e l'abbiamo visto, l'abbiamo appena visto, divorziare crudelmente ed opporsi l'un l'altro...

Vedete che la storia non è forse priva di interesse, per chi voglia comprendere le discussioni più tragiche dei nostri tempi. Ciò che è vero dei sentimenti che ho appena messo a confronto è vero anche dei sentimenti che hanno potuto opporre, attraverso il tempo, da un lato il desiderio di una Europa considerata talvolta come una realtà storico-politica, talvolta come una patria o una super-patria, talvolta come una evasione al di fuori di preoccupazioni troppo pesanti, e dall'altro il culto di una patria nazionale contro cui è appena stata tracciata, insidiosamente, una sorta di offensiva violenta dell'Europa, di un'Europa di guerra, di un'Europa inferno di guerra.

Mostrare tutto ciò sarà uno dei compiti di questo corso, che ci condurrà dall'Europa embrionale all'Europa realtà politica, e da questa Europa realtà, se volete da questa Europa delle nazioni, all'Europa al di sopra delle nazioni, all'Europa patria, e dall'Europa patria a quell'Europa rifugio che tanto è servita da alibi, nell'ultimo mezzo secolo, agli uomini stanchi di conflitti e rivalità nazionali.

È un lungo viaggio. Col vostro sostegno, non fa paura.

[21] Cfr. Frantz Funck-Brentano, *Johclerc, volontaire aux armées de la Révolution. Ses let-tres (1793-1796), recueillies et publiées par,* Paris 1905, quarta ed., p. 142; Un dossier di appunti relativi a questa opera figura nelle note di lavoro raccolte da Lucien Febvre per il corso su «Onore o patria?», e per l'opera che pensava di trame; cfr. Febvre, *Onore e patria,* trad. it. cit.; su questo punto cfr. oltre, le note da 11 a 14 della Lezione XXIV.

Contributi

IL PASSATO È UNA TERRA STRANIERA? *L'AREA GEO-STORICO-SOCIALE IN DIMENSIONE INTERCULTURALE*

di Marina Medi

Quale storia insegnare?

La storia dell'altro Israeliani e Palestinesi (B. Bertoncin e A. N. Salah, 2003) è un testo per le scuole realizzato da un gruppo di sei insegnanti israeliani e sei palestinesi, in cui sono riportate in parallelo sulla stessa pagina le narrazioni degli stessi fatti avvenuti nell'area mediorientale tra il 1917 e il 1987 così come sono presentati nei manuali di storia dei due paesi; nel mezzo, una colonna bianca invita a scrivere appunti e commenti, se non addirittura una terza versione. È chiaro il significato di questa operazione nella situazione specifica in cui si è realizzata: conoscere l'altro, provando a vedere il suo punto di vista, è una condizione preliminare per aprire un dialogo e imparare a convivere.

Ma l'attenzione critica sui messaggi trasmessi dallo studio del passato è forse un'esigenza solo dei paesi in conflitto, nei quali anche la memoria non riesce ad essere condivisa? Quale storia si insegna a scuola? Quale ruolo le viene attribuito nella formazione dei giovani? Sappiamo infatti che la storia, che pure si definisce come lo studio del passato dell'umanità, è in grado di ricostruirne solo una parte limitata. Non è solo un problema di reperire le fonti e di realizzare una critica su di esse; è il passato stesso ad essere troppo ampio per poter essere colto se non attraverso la scelta di singoli aspetti problematici. Ogni argomento, poi, può essere analizzato da punti di vista diversi, per cui, per esempio, la storia della conquista coloniale dell'Africa tra Ottocento e Novecento avrà un taglio diverso se chi la ricostruisce sarà uno storico europeo o africano.

La memoria è inevitabilmente selettiva, ma spesso la decisione di che cosa conservare del passato e di come raccontarlo viene ad assumere un significato politico-ideologico molto forte, perché su di esso si costruisce l'immagine di se stessi e degli altri. Ricordare parti del passato, dimenticarne altre, censurarne altre ancora può essere naturale, ma non certo neutrale.

Quando poi si passa dal piano della storiografia a quello della divulgazione nella scuola o nei media, la scelta delle parti del passato da privilegiare diventa ancora più pregnante. Come scrive Giovanna Cipollari "il sapere scolastico è intrinsecamente morale, 'assiologico', in quanto i contenuti sono selezionati in relazione alla possibilità di veicolare certi valori, piuttosto che altri, rispetto a un progetto educativo e alle sue finalità: il sapere scolastico è uno strumento agito al fine di fondare i costumi, peraltro in profondità e a lungo termine, capaci di integrare i molti e i diversi in un progetto comune" (Giovanna Cipollari, *Oltre l'etnocentrismo. La revisione del canone e dei curricoli*, pp. 57-65, in M. Clementi, 2008, p. 58). Non è un caso che, nei dibattiti pubblici sulla scuola, l'attenzione non sia quasi mai rivolta ai contenuti delle altre materie, ma riguardi sempre l'insegnamento della storia. Questa, infatti, gioca un ruolo decisivo nella formazione dell'identità collettiva, tanto da essere stata trasformata spesso in un vero strumento di propaganda.

Chi insegna storia, dunque, non può non ricordare che i contenuti che propone comprendono elementi valoriali, deve essere in grado di riconoscerli e deve assumersi la responsabilità se trasmetterli e in che modo. Un'attività complessa, che comunque credo faccia parte della professionalità di qualunque docente perché significa saper osservare criticamente la propria materia d'insegnamento per vedere in che modo contribuisce a creare il profilo antropologico richiesto dal sistema scolastico. Nel caso della storia, però, questo compito è particolarmente difficile

proprio per la funzione identitaria che questa materia si trova ad assolvere e che coinvolge lo stesso insegnante.

Crediamo che sia possibile arrivare a questa consapevolezza da una parte seguendo il dibattito epistemologico che ha caratterizzato la storiografia dalla metà del Novecento, dall'altra rileggendo la proposta di sapere storico che la scuola offre, per "decostruire" i messaggi impliciti in essa contenuti.

L'idea di storia nel dibattito storiografico

Il dibattito che ha caratterizzato al disciplina in questi ultimi decenni ha chiarito che la storia non è il racconto oggettivo e unico di quello che è successo nel tempo, ma è ne è solo una ricostruzione parziale e provvisoria, a partire dalle fonti disponibili nel momento della sua redazione. La storia, quindi, non è quello che è successo nel passato, ma quello che gli storici dicono che sia successo. La verità storica pertanto risiede solo nella correttezza professionale dello storico, che, peraltro, non può essere mai completamente neutrale, perché, in quanto uomo o donna del suo tempo, è inevitabilmente influenzato in qualche misura da motivazioni valoriali e ideologiche che gli fanno selezionare gli argomenti di studio e i rapporti fra gli eventi anche in funzione di un'ottica legata ai bisogni della realtà in cui sta vivendo.

Si è riconosciuto anche che del passato è possibile scrivere storie diverse, tante quante sono i punti di vista da cui ci si pone per ricostruirlo: soggetti sociali diversi (vincitori, vinti, uomini, donne, al potere e non ecc.), diverse scale spaziali (mondiale, continentale, nazionale, regionale, locale), aspetti diversi della società (economico, politico, della cultura materiale, dell'immaginario, dei rapporti sociali ecc.). Illusorio è quindi pensare di poter arrivare a una "storia generale".

La "decostruzione"

Decostruire il modo in cui si insegna storia non è un compito facile perché implica la necessità di mettere in discussione il "canone", cioè il curricolo implicito rimasto praticamente invariato nella scuola italiana dalla sua fondazione. Questa impostazione canonica della storia riguarda la selezione dei contenuti da trattare e la loro sequenza, i concetti fondanti e i modelli di spiegazione sugli eventi analizzati, le finalità stesse dello studio della disciplina. Inalterato da generazioni, il canone di storia è presente nei manuali e nelle pratiche didattiche e per questo si è sedimentato nell'immaginario comune di insegnanti, genitori e opinione pubblica. I contenuti del canone si identificano con la storia stessa: solo e tutto quello che fa parte del canone ha il diritto e il dovere di essere studiato per arrivare a una formazione storica; tutto il resto è pleonastico.

Varie ricerche (Procacci, 2005, Brusa, 2000) hanno messo in evidenza come lo studio della storia proposto nei sistemi scolastici di molti paesi abbia come fine la costruzione o il rafforzamento dell'identità nazionale: tra tutti gli avvenimenti possibili, nella presentazione canonica vengono selezionati ed enfatizzati i fatti e i personaggi che più hanno contribuito a formare la realtà nazionale. La storia così sembra essere un percorso coerente che porta all'oggi, giustificandolo, e produce l'effetto che la propria storia sia migliore delle altre, se non l'unica. Un racconto che, come le "tradizioni inventate" (Hobsbawm e Ranger, 1987), può servire per cementare il popolo e creare identità collettive, ma che inevitabilmente si forma presupponendo un "altro da sé", diverso, se non inferiore o nemico.

Anche in Italia il canone, continuamente riproposto nonostante diversi tentativi di riforma della scuola e la critica più volte emersa contro il valore ideologico di questo modo di raccontare il passato, presenta come "storia generale" una selezione di fatti e personaggi che privilegia l'Italia (ma non tutta, perché, per esempio, quasi nulla si dice dell'Italia bizantina che, in quanto greca e ortodossa, si accorda poco con il modello vincente, latino e cattolico) e l'Europa (ma non tutta, perché poco sappiamo delle vicende della Svizzera, che pure confina con l'Italia come la Francia, molto più presente nel canone), la dimensione politico-istituzionale e in parte economica, le classi dominanti o comunque vincenti, i maschi. Inoltre dà spazio in particolare a quei

momenti storici che più si addicono alla costruzione di un'identità positiva (il mondo classico, poi i Comuni, poi il Rinascimento, poi il Risorgimento e infine la Resistenza… Momenti positivi in cui facciamo "bella figura") e invita (implicitamente, certo, ma quanto fortemente…!) a identificarsi con questi o quei personaggi della storia. E così, non sarà facile trovare qualcuno che ha frequentato la scuola in Italia che "tifi" per i "barbari" contro i Romani, anche se poi, si sentirà schierato con i discendenti di quegli stessi "barbari" contro gli arabi. Tutti ammirano Carlo Magno, fondatore del Sacro Romano Impero contro il disordine e la disgregazione sociale, ma poi, quando si arriva allo scontro con il particolarismo dei Comuni, chi sta più dalla parte dell'imperatore?

Decostruire significa anche comprendere i messaggi che inavvertitamente si possono associare alle informazioni fornite: per esempio implicitamente si comunica un messaggio denigratorio sulle popolazioni precolombiane dell'America se ci si limita a dire che non conoscevano la ruota, senza aggiungere che in tutto il continente non esistevano animali in grado di tirare un ipotetico carretto, e che invece quelle popolazioni avevano inventato, per trasportare i pesi, sistemi alternativi sofisticati e adeguati all'ambiente.

La scuola di fronte alle trasformazioni del mondo attuale

È probabile che chi, più di cento anni fa, ha confezionato il canone della storia per la scuola lo abbia fatto tenendo conto della situazione dell'Italia, che era arrivata all'unificazione solo da pochi anni. L'esigenza di formare i cittadini italiani passava anche attraverso l'interiorizzazione di una storia comune; non a caso, accanto al canone della storia politico-istituzionale, se ne sono aggiunti altri, relativi ad altre storie: della letteratura, dell'arte, della filosofia ecc.

D'altra parte quelli erano gli anni dei nazionalismi, tutti i paesi facevano così, anche se in Europa l'esaltazione della propria patria ha portato prima alla spartizione coloniale del mondo e poi a una prima e a una seconda guerra mondiale. Ma ora? Possiamo oggi continuare sempre con lo stesso canone? E' questa la formazione storica di cui hanno bisogno i giovani? La realtà attuale è molto cambiata: i problemi hanno assunto una dimensione planetaria e i processi di globalizzazione caratterizzano non solo gli aspetti economici ma anche quelli sociali e culturali; l'Italia è inserita in una dimensione europea, un'Europa sempre più allargata, che anche sul piano scolastico offre moltissime occasioni di incontro e di scambio e invita i suoi membri a rivedere i propri curricoli scolastici in modo da sviluppare competenze comuni; nelle classi di tutto il paese sempre maggiore è la presenza di studenti di origine straniera, i quali se da una parte hanno bisogno di conoscere la storia dell'Italia, paese dove sono venuti a vivere, dall'altra implicitamente sollecitano l'insegnante a leggere il passato in chiave non esclusivamente eurocentrica, così come possono far nascere negli alunni italiani l'interesse per aspetti culturali e storici del mondo da cui provengono.

Di fronte alle grandi trasformazioni che caratterizzano il mondo attuale, la scuola ha il dovere di ripensare l'offerta formativa che propone agli studenti, italiani o stranieri che siano, in modo da garantire loro gli strumenti indispensabili per comprendere la realtà in cui vivono e per agire in essa come soggetti attivi. Non è sufficiente affiancare al programma tradizionale alcuni contenuti in più, come in questi anni hanno provato a fare molti insegnanti volonterosi che, per esempio, hanno introdotto nella progettazione informazioni sulla storia degli stati di provenienza degli studenti stranieri o hanno realizzato progetti di educazione alla cittadinanza europea. È necessario invece mettere in discussione proprio la trattazione canonica della materia in modo da trovare risposte a domande come queste: quali storie invito a studiare, tra le tante possibili, per rispondere ai bisogni formativi dei giovani nella società attuale? Quali valori e quali messaggi sono disposto a veicolare nel racconto della storia che propongo agli studenti? E, in generale, quale finalità penso che debba avere oggi lo studio della storia nella scuola? Risposte non facili se, come sappiamo, anche tra le competenze chiave di cittadinanza, definite dal Consiglio europeo nel 2006, mancano totalmente quelle relative all'orientamento spaziale, temporale e sociale, così come non si è ancora cercato di accertare con un'indagine internazionale OCSE-PISA le competenze che gli studenti arrivano a raggiungere in questi campi. Eppure proprio quest'area disciplinare sembrerebbe determinante nella costruzione di competenze di cittadinanza…

L'Educazione interculturale e le altre Educazioni trasversali

Nella ricerca di risposte alle domande poste crediamo che sia fondamentale intrecciare la riflessione storiografica con le Educazioni trasversali, cioè con quelle proposte formative che, utilizzando i saperi e gli strumenti di più discipline, si costruiscono attorno a una problematica giudicata cruciale per la convivenza civile (la cittadinanza, l'ambiente, l'intercultura, la pace, i diritti, lo sviluppo ecc.) in modo da offrire strumenti per comprendere la realtà attuale e orientarsi in essa.

Le Educazioni trasversali possono diventare dei veri organizzatori e selettori nella progettazione curricolare non solo per la storia, ma anche per le altre materie, perché indicano priorità e rilevanze di temi/problemi, facendo sì che lo studio recuperi senso, suggeriscono possibili convergenze interdisciplinari, dato il loro caratteristico approccio alla complessità, invitano a una didattica progettuale e di ricerca, superando il carattere solamente verbale dell'insegnamento scolastico, aprono la scuola al territorio, sollecitando a osservare la realtà e a collaborare con enti, istituzioni e associazioni che in essa operano.

Possiamo intendere le educazioni come focalizzazioni diverse della complessità problematica del mondo attuale, anche se ciascuna di esse è fortemente collegata con le altre. Tra tutte, però, assume un valore particolare l'Educazione interculturale intesa, ovviamente, non come uno strumento per meglio inserire gli studenti stranieri, ma come la riflessione sull'identità personale e collettiva, sulle somiglianze e differenze tra le culture, sui risultati degli incontri e scontri tra gruppi umani e popoli. L'ottica interculturale, dandosi come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza, la coesione sociale, la partecipazione e la responsabilità, si pone come sfondo integratore e premessa indispensabile alla riflessione su tutti gli altri aspetti problematici della realtà (la sostenibilità dello sviluppo, l'espressione della cittadinanza, il riconoscimento dei diritti, la responsabilità delle trasformazioni ambientali ecc.) ed è uno strumento indispensabile di fronte alle trasformazioni del mondo attuale che, rispetto al cittadino stanziale degli stati nazionali di ieri, esigono un *homo migrans* in grado di esprimere una nuova cittadinanza planetaria.

Per la formazione storica l'approccio interculturale diventa uno strumento indispensabile. Permette infatti di riconoscere che la realtà è plurale e che in ciò risiede una grande ricchezza, così come ciascuno di noi è caratterizzato da più appartenenze, per cui la nostra identità è fluida; dimostra che le culture non sono statiche, ma il prodotto storico di molteplici incontri, scontri e scambi; ricorda che ogni espressione culturale, anche la propria, è frutto di un punto di vista; fa comprendere i rischi che derivano dall'insistere su una presunta purezza etnica o culturale (A. Maalouf, 1999; M. Aime, 2004; A. Sen, 2005; A. Ghosh, 2006), così come dal travestire da "scontro di civiltà" le tensioni sociali derivanti dagli squilibri socio economici globali del nostro tempo.

Per una storia in dimensione interculturale

Rivedere l'insegnamento della storia a partire dal dibattito storiografico di questi anni e da un'ottica interculturale significa ridefinirne le finalità, l'approccio, i contenuti e i metodi. Significa rompere il canone.

Per quanto riguarda le **finalità**, se si vuol far maturare negli allievi uno sguardo complesso e critico su di sé e sul mondo, l'insegnamento della storia deve ovviamente far sì che lo studente conosca i processi storici fondamentali della realtà in cui vive, ma deve anche far scoprire la ricchezza e la pluralità delle espressioni culturali nello spazio e nel tempo, ciascuna delle quali può essere conosciuta, individuandone somiglianze e differenze, purché si sia disposti ad avvicinarla con interesse e rispetto e non con il presupposto che la nostra sia l'unica e la migliore.

Altre competenze poi sono necessarie per ottenere una vera formazione storica e cioè quelle che mettono lo studente in grado di:

- storicizzare esperienze e percorsi biografici;
- riflettere sui meccanismi della memoria;
- riflettere sui rapporti tra passato, presente e futuro;

- operare con gli strumenti della conoscenza storica;
- comprendere criticamente i principali problemi del mondo attuale.

Per quanto riguarda l'**approccio storiografico** si tratta di passare da una impossibile "storia generale" alla consapevolezza dei molteplici e diversi punti di vista da cui si può ricostruire il passato. Passare quindi dalla " Storia" alle "storie" (Aa.Vv., 1997) e quindi anche da un racconto unitario, che segue un modello cronologico-sequenziale, alla ricostruzione per problemi di segmenti del passato che seguano periodizzazioni differenti sovrapposte o parallele, in un intreccio di durate descritte da mappe di contemporaneità. Se poi si vuole vedere un soggetto unico operare nella storia, questo non è più l'Europa o la Nazione, ma l'umanità (Cajani, 2000).

L'approccio interculturale guida anche nella scelta dei **contenuti**, invitando a selezionare non tanto gli eventi che caratterizzano un gruppo umano, separandolo dagli altri in un processo di essenzializzazione delle radici e delle identità culturali, quanto invece quelle che Dal Fiume chiama "le strutture che connettono" (Dal Fiume, 2005): spostamenti di popolazioni nella storia che hanno portato a incontri e scontri di culture e hanno prodotto influssi nella lingua, nella musica, nell'arte, nella tecnologia ecc.; risposte, in parte simili e in parte diverse, che i popoli hanno dato ai bisogni di tutti i gruppi umani (produzione e scambio di beni, gestione del potere, difesa, divisione dei ruoli, modalità di comunicazione ecc.); i grandi problemi del presente/futuro comuni all'umanità (ambiente, cittadinanza, globalizzazione, pace, sviluppo ecc.). Utile sarà anche il confronto della storiografia europea con altre non occidentali e i loro strumenti (per esempio planisferi non eurocentrici), per arrivare a letture incrociate di fatti e processi, da quelle ormai classiche sulle Crociate viste dagli arabi o della conquista dell'America dalla parte degli indios, agli studi su colonialismo e imperialismo realizzati dalla storiografia postcoloniale (AA.VV., 2006) .

Una storia interculturale deve essere coerente anche nella **metodologia didattica**. Se infatti permane in noi l'idea che la storia generale del manuale sia la vera e unica narrazione del passato, non potremo fare altro che utilizzare una didattica coerente con questa idea e cioè una didattica trasmissiva, che segue il paradigma culturale secondo il quale l'insegnamento è la trasmissione del sapere, e il sapere è quello formalizzato della cultura occidentale. Ma se l'approccio epistemologico alla disciplina è quello proposto sopra, il modo di lavorare in classe non potrà che:

- partire da **temi e problemi**, mettendo in relazione il passato con il presente e interagendo con il territorio, e utilizzare il metodo dello **studio di caso,** per sviluppare confronti e comparazioni tra situazioni differenti (Gusso, 2004: pp. 157-159 e 167-170);
- utilizzare il **laboratorio** come modalità di apprendimento, dando veramente centralità allo studente e ai suoi bisogni formativi in una ricerca attiva e condivisa di significati che partano da sé e dalle proprie domande (Brigateci, 2001, Bernardi, 2006);
- integrare la **dimensione** cognitiva con quella **affettiva**, senza negare la presenza di pregiudizi e/o stereotipi xenofobi o etnocentrici, ma insegnando a coniugare rigore, competenza, approfondimento con empatia, ironia, leggerezza, senso critico e autocritico;
- costruire una **progettazione** che si sviluppi in **verticale** attraverso percorsi di apprendimento collegati tra loro, ma di volta in volta più articolati, in modo che gli studenti possano scoprire la complessità dei problemi storici, ma anche la loro leggibilità. Così lo studio del passato dell'umanità può essere organizzato nella scuola primaria attraverso l'analisi di alcuni **quadri di civiltà**, che forniscano ai bambini una prima rappresentazione "a maglie larghissime" della storia dell'umanità, mostrino come società differenti rispondono in modi diversi a un certo numero di bisogni comuni interagendo con il proprio ambiente, facciano scoprire come le civiltà sono il frutto di incontri e scontri e possono aver lasciato eredità e tracce; nella secondaria attraverso lo studio di alcuni **grandi processi di trasformazione**, intendendo cioè quegli intrecci tra fatti storici che hanno interessato ampi spazi territoriali e hanno prodotto un mutamento di lunga durata (Mattozzi, 2004), tanto da diventare significativi per comprendere il presente.

"Il posto dove vivo", una tematica interdisciplinare tra Educazione interculturale, al patrimonio e alla cittadinanza

La comprensione della realtà non può prescindere dall'analisi dell'esperienza e della dimensione locale in cui si vive. Per questo consideriamo importante che uno spezzone del curricolo verticale sia dedicato a un macrotema che possiamo intitolare "Il posto dove vivo", costituito da percorsi di apprendimento distribuiti negli anni e tematizzati in modo adatto alle diverse età. In questo modo gli studenti potranno ricostruire le esperienze temporali, spaziali e sociali, prima quelle personali e collettive della comunità dei bambini, poi quelle familiari, locali e sociali.

Un approccio di questo genere non può essere che interdisciplinare, nel senso che richiede gli strumenti di molte discipline diverse; tra queste sicuramente quelle dell'area geo-storico-sociale a cominciare dalla storia, che non sarà ovviamente quella sistematica dei manuali, ma un'attenzione allo spessore temporale in ogni aspetto della vita delle persone e dei territori, un atteggiamento di ricerca che insegni a leggere la complessità delle trasformazioni e delle permanenze e a trovare nel passato le molteplici ragioni che hanno portato all'attualità.

Conoscere il territorio e il suo patrimonio culturale (cioè tutte le tracce materiali e immateriali che testimoniano l'esistenza culturale di un popolo in un determinato momento storico) permette di sviluppare il senso di appartenere a una cultura, sia che ci si sia nati, sia che ci si sia venuti a vivere. La scuola ha sempre avuto tra le sue finalità quella di far conoscere ai giovani il patrimonio culturale della nazione, ma se l'educazione al patrimonio non viene intrecciata con una dimensione interculturale e con una nuova idea di cittadinanza planetaria, rischia di costruire identità chiuse al proprio interno come fortezze, pronte all'aggressione contro qualunque altra cultura, giudicata totalmente diversa e inevitabilmente inferiore. Se invece si intrecciano le valenze formative di queste tre Educazioni (al patrimonio, alla cittadinanza e all'intercultura) da una parte si stimolerà la presa di coscienza dei diritti e doveri che abbiamo rispetto ai beni culturali (responsabilità, valorizzazione, tutela e conservazione), dall'altra si potrà arrivare a capire che l'identità culturale non è statica e immodificabile, ma ha aspetti di dinamismo, permeabilità, storicità e può essere sempre riplasmata in modo creativo con nuovi elementi e nuove scelte. In questo senso potrà anche nascere l'interesse e quindi il rispetto per le espressioni culturali degli altri, di cui si potranno scoprire somiglianze e differenze, in modo che le culture non diventino un'occasione di scontro e di prevaricazione, ma di dialogo e di scambio.

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv., *Dalla storia alle storie. Riflessioni e proposte sulla storia in riferimento al documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici*, "I viaggi di Erodoto", 1997, n.31: 63-66; poi in Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza (RA), 2000: 210-220

Aa.Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curricolo verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, Irrsae Lombardia, Milano, 1998

Aa.Vv., *Sguardi incrociati sul colonialismo. Le relazioni dell'Europa con l'Africa, l'Asia e l'America Latina*, a cura dell'Ucsei (Ufficio centrale studenti stranieri in Italia), Roma, 2006

M. Aime, *Eccessi di culture*, Einaudi, Torino, 2004

P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet Università, Torino, 2006

B. Bertoncin, A. N. Salah (a cura di), *La storia dell'altro Israeliani e Palestinesi*, Coop. Una città, 2003

C. Brigadeci, A. Criscione, G. Deiana, G. Pennacchietti, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica*, Unicopli, Milano, 2001

A. Brusa, *Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale*, "Strumenti Cres", 2000, n. 25: 23-27

A. Brusa, A. Brusa, M.Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, 2000

C. Brunelli, G. Cipollari, M. Pratissoli, M. G. Quagliani, *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, Emi, Bologna, 2007
L. Cajani (a cura di), *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Ministero della Pubblica Istruzione / Direzione Generale Istruzione Secondaria di I Grado, Roma, 2000
M. Clementi (a cura di), *La scuola e il dialogo interculturale*, Quaderni ISMU 2/2008, Fondazione ISMU, Milano, 2008
G. Dal Fiume, *Un'altra storia è possibile: scontro di civiltà, consenso sociale, globalizzazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 2005
A. Ghosh, *Circostanze incendiarie*, Neri Pozza, Milano, 2006
M. Gusso, *Ipotesi per un curricolo continui di area* in S. Citterio e M. Salvarezza (a cura di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Angeli, Milano, 2004: 154-176
E. J. Hobsbawm, T. Ranger, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino, 1987
I. Mattozzi, *Il bricolage della conoscenza storica. Stati di cose, processi di trasformazione, tematizzazione, quadri di civiltà, periodizzazione: cinque elementi per modulare la programmazione e il curricolo* in S. Presa (a cura di), *Che storia insegno quest'anno. I nuovi orizzonti della storia e il suo insegnamento*, Regione Autonoma Valle d'Aosta / Assessorato all'Istruzione e Cultura – Direzione delle Politiche Educative – Ufficio Ispettivo Tecnico, Aosta, 2004: 47-75
I. Mattozzi, *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà* in "I Quaderni di Clio '92" n.7, 2007
A. Maalouf, *L'identità*, Bompiani, Milano, 1999
Ministero della Pubblica Istruzione, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma, 2007
http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
A. Nanni, *Decostruzione e intercultura*, EMI, Bologna, 2001
Ong Lombarde - Irrsae Lombardia - Provveditorato agli Studi di Milano (a cura di), *Portare il mondo a scuola*, Cres - Edizioni Lavoro, Roma, 1999
G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, AM&D – Carocci, Cagliari - Roma, 2005
A. Sen, *Identità e violenza*, Laterza, Roma-Bari, 2006

TRA IL DIRE E IL FARE...

L'INTERCULTURALITÀ NELLE INDICAZIONI MINISTERIALI E NEI SUSSIDIARI

di Francesca Bellafronte

> *Chiunque reinterroghi l'esperienza umana di cui è a conoscenza scoprirà che l'incontro con il Diverso è sempre più intenso e promettente di quello con l'Uguale.*
> *Scoprirà che un mondo polifonico e policentrico di "diversi" sollecita e affina la nostra coscienza intellettuale e morale - dunque la nostra identità più preziosa - più di un mondo ri-(con)dotto a unità.*
> *Scoprirà che neppure una relazione conflittuale, antinomica con l'Altro è priva di risonanze positive per i nostri convincimenti, non foss'altro per l'impegnativa verifica cui essi si troveranno chiamati.*
> *Scoprirà che proprio la presenza dell'Altro - così spesso percepita come fastidio o minaccia - ci offre l'occasione per esprimere le funzioni ed i tratti che di solito consideriamo i più alti e nobili dell'humanitas: l'apertura e l'ascolto, l'attenzione e la solidarietà, il rispetto e la cura, la capacità di capire e anche quella di trasformarsi in rapporto al nuovo e al diverso.*
>
> ***Sergio Moravia,*** *L'enigma dell'esistenza,* Feltrinelli, 1996

1. L'educazione interculturale come emergenza epocale

L'inizio del III millennio è caratterizzato dalla configurazione di "un mondo tutto attaccato",[22] sempre più interdipendente e globalizzato, che impone l'approccio quasi quotidiano a questioni planetarie da parte dei governanti, ma anche di singoli cittadini: pensiamo all'esauribilità delle risorse – idriche, energetiche - e alle tensioni internazionali legate al loro approvvigionamento, come la crisi caucasica o le due guerre nel Golfo; alla crescita esponenziale dei consumi e, quindi, alla produzione di rifiuti che implica seri problemi di smaltimento, obbligando a ripensare i modi di un consumo più sostenibile.

Mai prima d'ora erano emersi così evidenti

> *"le relazioni tra il microcosmo personale e il macrocosmo dell'umanità: da un lato tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona; dall'altro, ogni persona tiene nelle sue stesse mani una responsabilità unica e singolare nei confronti del futuro dell'umanità".*[23]

La proliferazione dei mezzi di comunicazione satellitare e gli spostamenti di un sempre maggior numero di persone sulla superficie terrestre - legati a esodi o migrazioni indotti da guerre e povertà, ma anche per lavoro o turismo -, impensabili fino a vent'anni fa, moltiplica la conoscenza dei fatti mondiali in tempo reale e le occasioni di incontro fra genti, tra loro anche molto distanti e sconosciute.

In questa stessa epoca in cui crescono le opportunità di scambio e di *meticciamento culturale*, paradossalmente si demoliscono ponti e si erigono muri di diffidenza e di pregiudizio verso l'altro da sé. Gli esiti di tali incontri, infatti, oscillano tra tiepide forme di riconoscimen-

[22] Si tratta di una locuzione coniata da Legambiente, per evocare la complessità delle questioni ambientali e la necessità di considerarle nelle varie interdipendenze e concatenazioni possibili.
[23] Ministero della PI, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia per il primo ciclo dell'istruzione,* Tecnodid, Napoli, agosto 2007, p. 20.

to/accettazione a quelle di un recrudescente rifiuto/discriminazione razziale, che alimenta nuove diaspore, violenza e prevaricazione.

Si moltiplicano le rivendicazioni dell'identità culturale da parte di soggetti che, scoprendo il senso dell'appartenenza ad uno stesso gruppo - sulla base di vicende storiche condivise o di valori e modelli comuni - si contrappongono alla comunità dei "differenti". La pressante richiesta dell'autonomia politica, ottenuta anche a costo della guerra civile, ridisegna continuamente i confini degli stati o ne crea di nuovi. La radicalizzazione delle differenze, l'incremento dell'odio separatista, i nazionalismi, gli integralismi religiosi configurano un mondo sempre più interdipendente, ma più diviso.

Anche nel nostro Paese abbiamo assistito sgomenti all'imperversare di venti xenofobi e razzisti, incoraggiati da un crescendo di istanze, palesemente anticostituzionali, della destra al governo, a meno di cento giorni dal suo insediamento: pensiamo alla proposta dell'obbligo delle impronte digitali per i bambini rom o a quella dell'istituzione delle cosiddette "classi ponte", in cui segregare tutti i minori stranieri per favorire l'apprendimento della lingua italiana;[24] alle campagne contro la costruzione di moschee a Milano e a Genova; alla proclamazione dello stato di emergenza per difendere il territorio nazionale dall'invasione dei "clandestini"; ma anche ai nuovi poteri conferiti ai sindaci-sceriffi e alla presenza dell'esercito per le strade delle città. Tutti provvedimenti clamorosi, tesi a mietere consenso cavalcando l'onda lunga della paura dello "straniero". Uno straniero unanimemente percepito come soggetto furbo e approfittatore, quasi sempre clandestino e criminale, che attenta alla sicurezza della popolazione locale derubando, violentando o anche solo sottraendole pane e lavoro.

Come altre volte, in tempi di precarietà, di crisi economica e disagio sociale, la destra egemone utilizza i mezzi di comunicazione per una propaganda anti-straniero, innescando una guerra tra poveri. E' uno stratagemma per accrescere potere e raccogliere consenso e, nel contempo, per distogliere l'opinione pubblica da altri mali, meno evidenti ma altrettanto insidiosi nei possibili effetti, come lo snaturamento della dialettica democratica attraverso lo sbilanciamento tra i poteri. La legge sull'immunità delle quattro più alte cariche dello stato, il lodo Alfano, e l'attacco frontale alla Magistratura, che hanno segnato l'estate 2008, ne sono segni evidenti.

Agli effetti nefasti di una politica scellerata che, in tempi di recessione, fa leva sulla gretta difesa del proprio orticello a danno dei più deboli, si aggiungono quelli, più subdoli, dello stillicidio della TV commerciale e pubblica, ormai uniformate nei palinsesti, che producono omologazione di pensiero e di comportamento: l'occidente urbano ed industrializzato sta sistematicamente attuando la cancellazione del "differente" attraverso l'uniformazione a mode e l'universalizzazione dei consumi a livello mondiale, tanto che "tutto ciò che per tradizione formava il connotato etnico delle popolazioni (...) è decaduto al rango di irrazionalità e di folklore, o di revival nel migliore dei casi; la nostra non è un'identità etnica ma, piuttosto, un'identità antietnica".[25]

Specialmente i più giovani, oggi, manifestano un preoccupante disprezzo per qualsiasi forma di diversità, persino all'interno del loro stesso gruppo etnico. Nei rapporti interpersonali selezionano chi percepiscono come simile a sé, ed evitano o escludono soggetti che non rispondano ai canoni esteriori e/o fisici della propria *tribù* (per abbigliamento, abitudini, gusti e consumi, ma anche per età, corporatura, colorito…), discostandosi dal modello "telegenico" che hanno inconsapevolmente introiettato. Sembra, insomma, che l'inclusione o l'esclusione dal gruppo dei pari, che un paio di generazioni fa si basava sulle appartenenze ideologico-politiche e, tradizionalmente, sul censo, sull'estrazione sociale, si fondi oggi sull'aderenza ad unico modello basato su aspetti del tutto esteriori.

Se questo è il contesto attuale, l'educazione oggi non può più eludere questioni nodali.

A quali paradigmi deve riferirsi per rispondere alla necessità di formare un cittadino planetario e interculturale, contrastando queste tendenze omologanti ed eterofobiche?

Quali metodologie adottare per combattere l'intolleranza, promuovere atteggiamenti di dialogo con i soggetti portatori di culture *altre*, superando stereotipi e pregiudizi? Quali contenuti selezionare?

---

[24] Si tratta della mozione del leghista Cota approvata in Aula nella seduta del 14 ottobre scorso, in materia di "accesso degli studenti stranieri alla scuola dell'obbligo".

[25] P.G. SOLINAS, *Educare alla differenza, alla somiglianza*, in Cooperazione Educativa, n. 5, 1992, p. 5.

Su questi nodi nel 2005 si è costituito un gruppo di ricerca, all'interno dell'associazione di insegnanti e ricercatori di storia Clio '92 (www.clio92.it). Il gruppo, impegnato nella messa a punto di percorsi di insegnamento-apprendimento della storia in dimensione interculturale, oltre che nella definizione di una "grammatica" dell'intercultura che, attraverso i termini, faccia chiarezza sui concetti, ha iniziato la ricerca attraverso un monitoraggio dell'esistente. L'analisi delle caratteristiche dei libri di testo si colloca nell'alveo di questa ricognizione iniziale, tesa a verificare il grado di idoneità dei manuali scolastici in ordine all'educazione interculturale. Il campione di testi esaminato, che non è rappresentativo di tutti i prodotti editoriali presenti sul mercato, ha preso in considerazione l'impostazione della disciplina storica.

Nei paragrafi seguenti daremo conto della ricerca condotta sui libri sussidiari, in quanto i testi destinati alla scuola primaria presentano delle caratteristiche specifiche, che li rendono non assimilabili ai manuali per gli altri ordini di scuola. Lo faremo posponendone l'analisi all'esame delle indicazioni ministeriali, riassumendo le istanze a cui si sono riferite nell'ultimo quindicennio, a partire dagli anni Novanta, quando il massiccio ingresso di alunni stranieri nella scuola primaria ha indotto il governo ad affrontare la questione interculturale.

2. L'intercultura nei documenti ministeriali dell'ultimo quindicennio

Analizzando il panorama normativo, costituito dall'insieme delle circolari, delle direttive e delle pronunce del CNPI, emanate a partire dalla fine degli anni Ottanta, scopriamo che esiste una folta produzione sulle questioni legate all'educazione interculturale.

La generale attenzione riservata dal Ministero della P.I. a queste problematiche è testimoniata anche dall'insediamento, nel 1997, di un'apposita Commissione Nazionale per l'Educazione Interculturale, subentrata ad un precedente gruppo di studio e di lavoro, a cui dobbiamo tutta una serie di qualificati contributi, circolari e documenti.

Questi documenti, che hanno recepito le istanze espresse dalle organizzazioni internazionali (come la *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* – ONU 1948 -, la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia* del 1989 – ratificata dall'Italia nel 1991 – oltre alla dimensione europea dell'insegnamento nel quadro dell'educazione interculturale – vedi trattato di Maastricht, i documenti della Comunità europea e del Consiglio d'Europa), da un lato rispondono alla necessità di normare l'inserimento degli alunni stranieri, dall'altro aprono il dibattito sulla reinterpretazione del ruolo e delle finalità dell'istituzione scolastica nella società complessa e multiculturale.

Non potendo in questa sede attardarci su una disamina dettagliata di questa documentazione (che elenchiamo in allegato), ci limiteremo a richiamarne alcune delle istanze fondamentali.

Superate asfittiche logiche di accoglienza, limitate alla socializzazione degli alunni stranieri nelle classi, si è affermata la consapevolezza che l'integrazione passa attraverso una buona acquisizione dell'italiano come seconda lingua, finalizzata al conseguimento del successo scolastico. Ha così preso corpo la figura professionale del *mediatore linguistico*, con compiti di facilitazione nei rapporti tra l'amministrazione scolastica e le famiglie, ma anche nell'attuazione di percorsi interculturali.

A poco a poco si è fatta strada la consapevolezza che la diversità culturale non riguarda solo le etnie straniere ma, investendo il modo di vivere, interpretare e relazionarsi al mondo nel suo complesso, riguarda anche i gruppi, produttori a loro volta di *culture*. Anche i singoli possono essere portatori di culture differenti in base al genere, alla generazione, alla classe sociale, alla religione e/o al credo politico. Esistono anche le "controculture" – della mafia, del razzismo, della droga – che la scuola può e deve combattere attraverso opportune forme di prevenzione. Le culture che influenzano il nostro modo di pensare e agire, cui afferiscono i nostri orizzonti valoriali, non sono facilmente districabili e identificabili, come contenuti di scatole separate, in quanto tra loro intersecate e continuamente interagenti con l'ambiente.

Volendo schematizzare potremmo dire che, in un quindicennio di riflessioni sulla questione, si è arrivati a comprendere che, a scuola, l'educazione interculturale:

- può e deve essere praticata a prescindere dall'inserimento di alunni stranieri nella classe;

- non si può configurare come corpo estraneo e separato, da tradurre in proposte extracurricolari, rivolte solo ai bambini e alle bambine stranieri, ma come *modus* pervasivo e trasversale ai saperi disciplinari, da elargire a tutti i soggetti in formazione;
- deve svolgere la funzione di selettore dei contenuti e dei metodi, disciplina per disciplina, nella programmazione curricolare degli insegnanti.

Un documento ministeriale che, invece, sembra muovere in controtendenza rispetto ai precedenti è la legge di Riforma dell'ordinamento scolastico n. 53/2003, del ministro Letizia Moratti.

Benché nelle *Indicazioni dei piani di studio personalizzati* venga richiamata l'importanza della "Convivenza civile a livello e in prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale", non sono individuabili nel documento riferimenti espliciti alla società contemporanea, multietnica e multiculturale o alla presenza di alunni stranieri nelle classi.

Anche quando, tra gli obiettivi generali del processo formativo si incontra un paragrafo intitolato *Diversità delle persone e delle culture come ricchezza*, leggendo scopriamo che l'unica forma di diversità a cui si allude è quella dei compagni in situazione di handicap. Anche generici riferimenti al confronto critico con punti di vista diversi dal proprio, all'incontro con culture diverse, alla comprensione delle ragioni dei comportamenti dei "diversi da sé", snocciolati nella sezione dedicata all'educazione alla cittadinanza, risuonano come parole vuote o, meglio, fumose affermazioni di principio. Esse cozzano con l'auspicio della Moratti che la scuola accompagni gli alunni nella scoperta della propria identità culturale, da ricercarsi nelle radici greco-romane e giudaico-cristiane.

Un'ultima annotazione. La riforma Moratti sostituiva gli "studi sociali" con l'introduzione delle sei educazioni nella scuola primaria, [26] pensate come branche separate ma interconnesse della cosiddetta "Convivenza civile". L'educazione interculturale non figurava tra queste.

Concludendo possiamo affermare che, fatta eccezione per la riforma Moratti, il Ministero ha considerato l'ingresso degli alunni stranieri a scuola una preziosa occasione per differenziare e migliorare l'offerta formativa, in linea con le esigenze di una società democratica, solidale, più rispondente ai bisogni di tutti e di ciascuno.

3. Analisi di due documenti recenti: *le Indicazioni per il curricolo e La via italiana per la scuola interculturale*

Alla messa in parentesi della questione interculturale da parte del ministro Letizia Moratti è seguita una rinnovata e convinta centralità della stessa, come nodo imprescindibile di qualsivoglia analisi realistica della funzione educativa della scuola oggi. Ne è fautore il ministro Giuseppe Fioroni che le è succeduto, inaugurando una nuova stagione per l'intercultura, fin dalla presentazione del programma del nuovo governo di centro-sinistra, il 29 giugno 2006. Già in quella sede il ministro ribadiva la necessità di superare la prospettiva assimilatoria, tesa a rendere "adatti" gli stranieri alla *scuola così com'è*, e individuava nella presenza di minori stranieri una grande occasione di rinnovamento per la scuola italiana, chiamata a ridefinire i suoi compiti in funzione della formazione di una nuova cittadinanza. Ribadiva anche la convinzione che la possibilità di costruire una società insieme plurale e coesa, in cui gli stranieri non siano più considerati semplici ospiti in prova perenne, ma nuovi cittadini con diritti e doveri, possa passare largamente proprio dalla scuola.

In piena continuità con questa iniziale dichiarazione di intenti si collocano due importanti documenti che vedranno la luce quasi un anno dopo: le *Indicazioni per il curricolo* (luglio 2007) e *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* documento redatto dai membri dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, sotto la guida di Mauro Ceruti, presentato da Fioroni nell'ottobre 2007.[27]

[26] Si tratta dell'Educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività.

[27] Tra i membri dell'Osservatorio troviamo ANTONIO BRUSA, docente di Didattica della storia dell'Università di Bari che, com'è noto, si è spesso occupato dell'insegnamento della storia in dimensione interculturale.

Pur non modificando il precedente impianto ordinamentale, con le nuove *Indicazioni* il Ministro ha inteso fare chiarezza sulle finalità della scuola italiana per raccogliere le sfide della complessità contemporanea e inaugurava un inedito periodo di "riforma dal basso". Con le *Indicazioni*, infatti, si apriva un biennio di "prova", in cui gli insegnanti erano chiamati a prestare la loro qualificata opera professionale lavorando nel "cantiere" della scuola, allo scopo di implementare e validare le *Indicazioni*, riempiendole di buone pratiche, di esperienze sul campo, trasferibili ad altri contesti e codificabili nell'assetto della scuola rinnovata.

Nelle *Indicazioni* i riferimenti ad un modello di insegnamento-apprendimeno interculturale, oltre ad interessare distesamente alcuni paragrafi, sono presenti in maniera diffusa e trasversale in tutto il corpo del testo.

Un dato di rilievo va individuato nel fatto che, inscrivendo le appartenenze etniche nel novero delle tante diversità possibili, esse assumono la multiculturalità come dato, come stato di cose, a prescindere dalla presenza di alunni stranieri nella classe.

> Le classi scolastiche sono oggi caratterizzate da molteplici diversità, legate alle differenze nei modi di apprendere, ai livelli di apprendimento raggiunti, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, ma anche a condizioni particolari, che possono essere causa di difficoltà nell'apprendimento, oppure a particolari stati emotivi e affettivi. La scuola deve progettare e realizzare percorsi didattici specifici per rispondere ai bisogni educativi degli allievi. Particolare attenzione va rivolta agli alunni con cittadinanza non italiana (…).[28]

Bisogna che la scuola elabori forme di intervento adeguate a partire dalla pratica del confronto e del dialogo, senza eludere questioni nodali come le convinzioni religiose, i ruoli familiari e le differenze di genere. L'esistenza di conflitti interpersonali, di tensioni etnocentriche che alimentano pregiudizi e razzismo, vanno ricondotte al fatto che ormai, inevitabilmente, lo studente

> nella sua esperienza formativa e personale si trova ad interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta.[29]

La scuola viene quindi investita della responsabilità di contribuire a gettare le basi di *una nuova cittadinanza* che, pur riconoscendo e rispettando i valori fondamentali della tradizione nazionale, si apra alla prospettiva europea e planetaria, costruendo nei giovani il senso di appartenenza a collettività sempre più ampie e composite. Se

> fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea, oggi (essa) può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. [30]

In sostanza si chiede alla scuola non solo di educare all'incontro e al dialogo, ma anche di partecipare alla creazione di un *nuovo umanesimo*, cioè di un nuovo modo di essere e pensarsi nel mondo, in risposta alla "attuale condizione di uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze tra locale e globale". [31]

Per formare persone in grado di operare scelte responsabili, che tengano insieme bisogni personali e planetari, attraverso la presa in carico dei destini dell'umanità, la scuola deve potenziare le capacità di comprensione, di pensiero complesso, insegnando a cogliere gli aspetti essenziali dei problemi, le implicazioni e le interdipendenze a partire dalle questioni *socialmente vive* del tempo presente. In linea con le recenti riflessioni di Morin, [32] il documento ministeriale sembra ribadire che fondamento di un'autentica educazione interculturale e planetaria è l'educazione al buon pensare, a fare buon uso dello strumento pensiero, per decifrare la com-

[28] *Indicazioni per il curricolo*, cit., p. 45.
[29] *Idem*, p. 15.
[30] *Idem*, p. 19.
[31] *Idem*, p. 22.
[32] MORIN, CIURANA, MOTTA, *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma, 2004.

plessità invece di lasciarsene sopraffare: "è diventato di vitale importanza conoscere il destino planetario che viviamo, tentare di percepire e di concepire il caos degli avvenimenti, delle interazioni e retroazioni, in cui interferiscono i processi economici, politici, sociali, etnici, religiosi, mitologici che tessono questo destino comune".[33]

In riferimento agli stranieri, le *Indicazioni* ribadiscono la necessità di superare ottiche dal fiato corto, ispirate ad un generico buonismo, ridotte all'accoglienza e all'accettazione del diverso in classe, limitandosi all'obiettivo minimo dell'integrazione sociale. Bisogna puntare, invece, alla padronanza della seconda lingua, in modo da sapersi esprimere e comunicare, perché "attraverso le parole si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti".[34] L'apprendimento della seconda lingua, dunque, aiuta a potenziare le capacità di esprimersi e comunicare efficacemente, nel breve periodo, ma anche a scegliere un percorso di istruzione consono alle proprie aspirazioni ed interessi, nel futuro.

Nell'ambito dell'asse culturale storico-geografico il riferimento ad una formazione interculturale trova altri significativi rinvii, più diretti ed espliciti.

In geografia, per esempio, la prospettiva interculturale la si coglie nel riferimento alle diverse scale spaziali, da utilizzare nell'analisi di fenomeni locali e globali (riecheggia la prospettiva *glocale* già auspicata dai programmi De Mauro), ma anche all'individuazione delle somiglianze-differenze tra i principali paesaggi (italiani, europei e mondiali), siano essi oggetto di uno studio disciplinare specifico, sia che li si incontri in storia come ambienti, variamente localizzati sulla superficie del pianeta, in cui sono fiorite le civiltà del passato.

Nell'ambito della disciplina storica, l'impostazione in prospettiva interculturale va ben al di là del riferimento, più immediato ed esplicito, alla comparazione tra i quadri storici delle civiltà studiate, allo scopo di scoprire il denominatore di una comune umanità, sempre in movimento, che ha prodotto, e ancora produce, rimescolamento di genti e di culture. Essa, nel documento, va ricercata anche nel riconoscimento della complessità stessa della disciplina, che rinvia a svariati significati ed accezioni: dalla storia come ricostruzione, perciò stesso congetturale e collegata ai diversi punti di vista "dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via)", all'intenzionalità del soggetto narrante; dall'esplicitazione che la cronologia storica utilizzata da noi occidentali (prima di Cristo – dopo Cristo) è solo uno tra i sistemi possibili di misurazione del tempo, frutto di convenzioni all'interno dei gruppi umani; alla consapevolezza, basilare e fondativa rispetto a tutte le altre, che la conoscenza storica, e le informazioni organizzate in cui essa si articola nei manuali, non coincide con la narrazione veridica di tutti i fatti del passato, ma con la ricostruzione verisimile solo di fatti selezionati.

Le medesime istanze che caratterizzano l'impianto delle *Indicazioni* le ritroviamo nel Documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione, con tutti gli approfondimenti e le articolazioni di un report specifico sul tema. Per non risultare ripetitivi, quindi, decidiamo di richiamarne solo quelle che paiono particolarmente significative e congruenti con la nostra argomentazione.

In maniera del tutto simile alle *Indicazioni*, anche qui si guarda alla presenza di minori stranieri come ad una risorsa, che funge da "evidenziatore di sfide" per la nostra scuola, obbligandola a trovare nuovi modi di intendere e farsi intendere dalla pluralità di soggetti portatori di culture altre. Una scuola al passo con i tempi è, dunque, scuola che assume "la diversità come paradigma (…), come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze".

Vi si auspica il passaggio dalla logica dell'integrazione, che risponde ad un intento assimilatorio, a quello dell'interazione, che obbliga alla reciprocità. Se, infatti, la prima produce processi di omogeneizzazione culturale e di standardizzazione degli stranieri, considerati alunni-problema su cui intervenire in modo compensatorio e straordinario, con interventi speciali e separati, l'interazione implica la modificazione del contesto che accoglie nel suo complesso, obbligandolo a ri-pensarsi e trovare nuove articolazioni dell'offerta formativa, rendendola più rispondente ai bisogni di tutti e di ciascuno.

[33] *Idem*, p. 9.

[34] *Indicazioni per il curricolo*, cit., p. 44.

La classe interculturale, infatti, è "uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati dove (…) favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine".

L'educazione interculturale, si precisa, non ha contenuti e metodi, cioè la fisionomia di una disciplina specifica, che si possa insegnare aggiungendola alle altre, ma consiste di una prospettiva, di un'ottica pervasiva, attraverso cui guardare tutto il sapere scolastico. Essa, quindi, va assunta all'interno dei singoli curricoli, anche se in prospettiva interdisciplinare, stabilendo conoscenze e competenze. Segue, sebbene sinteticamente, un richiamo ai possibili apporti di ciascuna disciplina come la formazione di una coscienza mondialistica, attraverso la geografia, e il superamento di proposte marcatamente identitarie e eurocentriche nell'insegnamento della storia. Storia e geografia, se mal insegnate, al contrario, possono produrre l'oggettivazione delle culture in gabbie etniche, con il conseguente rischio di esotismo e folklorizzazione.

Ma l'intercultura si sostanzia anche di occasioni di autoanalisi e confronto critico, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, che presiedono alla costruzione dell'altro come nemico. A questo proposito è interessante notare che un intero paragrafo del documento è riservato agli *Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi*, in cui si individua nell'educazione antirazzista uno degli obiettivi all'interno dell'intercultura. Vi si auspica la creazione di percorsi di insegnamento-apprendimento atti a svelare i meccanismi di pensiero che sottendono la creazione di stereotipi, come l'assimilazione per economia mentale e l'esagerazione della differenza fra *ingroup* ed *outgroup*, e di pregiudizi, attraverso l'adesione preconcetta a informazioni non verificate. [35].

In particolare si raccomanda di costruire percorsi per combattere l'antisemitismo, l'islamofobia e l'antiziganismo, pericolose derive della creazione di "gabbie etnico/etnoculturali" di cui la scuola e gli stessi insegnanti, con un certo tipo di impostazione, diventano veicolo. A questo proposito si auspica il superamento della concezione *culturalista* di quegli insegnanti che, assolutizzando l'appartenenza etnica degli alunni alle "culture d'origine", ne predeterminano i comportamenti. Una concezione *personalista* della cultura, invece, eviterebbe pericolose forme di etichettamento e consentirebbe di valorizzare gli alunni stranieri nel loro modo, assolutamente personale e irripetibile, di vivere e rielaborare gli aspetti identitari, l'appartenenza alla comunità di provenienza e a quella ospitante, il percorso migratorio.

In conclusione, ciò che ci sembra interessante sottolineare è che, anche il Documento dell'osservatorio nazionale per l'integrazione, evidenzia che l'efficacia di un approccio interculturale più che sostanziarsi di contenuti specifici, passi attraverso due dimensioni, tra loro complementari:

- l'*ampliamento del campo cognitivo*, fornendo informazioni, mostrando la varietà dei punti di vista con cui è possibile osservare una stessa situazione, relativizzando criteri e concetti a convenzioni stabilite tra gruppi di uomini, in un certo tempo e in un certo luogo (l'occidente), per uno scopo preciso; insomma promuovendo le capacità ragionative e critiche lavorando sulle fonti, distinguendo informazioni da interpretazioni e così via;
- il *coinvolgimento affettivo-relazionale*, che prevede il contatto diretto, l'esperienza della solidarietà, l'adesione cooperativa ad un progetto per il raggiungimento di scopi comuni e condivisi, da tutti i soggetti della classe.

L'obiettivo a cui si vuole tendere è, in definitiva, sviluppare l'originalità di azione e di interpretazione, il pensiero divergente, l'apertura al nuovo e al diverso attraverso quell'attitudine al conoscere, a capire, a penetrare il reale, per abituare il bambino ad interrogarsi ed interrogare ciò che lo circonda, mediante un atteggiamento di curiosa e costante problematizzazione.

Un'idea di scuola, quella di Fioroni, che fa a pugni con quella di scuola-azienda introdotta dalla Moratti e portata alle estreme conseguenze dall'attuale ministro Gelmini, subordinata a mere istanze economiciste. Una scuola che taglierà i fondi per il sostegno alla disabilità, aumen-

[35] "L'identità è necessariamente connessa con la percezione di un nesso oppositivo tra interno ed esterno, tra 'noi' e 'non noi'. Per questa ragione essa produce la barriera negativa che conserva lo scarto tra la comunità dei simili (noi) e il turbine dei differenti (non noi)". P. G. SOLINAS, *Educare alla differenza, alla somiglianza* in "Cooperazione Educativa", n. 5, maggio 1992, p. 5.

terà il numero medio di alunni per classe, ridurrà drasticamente il personale docente ritornando alla figura dell'insegnante unico o prevalente, non crea un ambiente di socializzazione ma, al contrario, la trasforma in luogo di discriminazione a danno dei bambini "diversi". Di tutti quelli che, stranieri e non, si discostino dall'idea, tutta immaginaria, di alunno-ideale: un alunno-tipo italiano, cattolico, normodotato.

4. Note sugli inquietanti scenari (non troppo) futuri della scuola

Prima di entrare nel merito della ricerca, val la pena soffermarsi a riflettere sul panorama normativo attuale che, a meno di un anno dall'insediamento del governo di centro-destra, ha radicalmente peggiorato la situazione per gli stranieri in Italia, erigendo muri discriminatori.

La cultura dell'accoglienza, del riconoscimento delle differenze come scelta, non facile ma ineludibile, di civiltà, più volte richiamata nei documenti Fioroni, è stata negata, annullata, spazzata via con un colpo di spugna. Tale negazione, che non trova ancora una codificazione esplicita nei testi legislativi, risulta evidente in tutta una serie di proposte e dichiarazioni politiche le quali, benché disparate, fanno da corollario all'unica idea di ripristino del *decoro* della cara, vecchia scuola di un tempo. La diffusione di istanze leghiste alimenta nel paese rigurgiti xenofobi e la cultura del sospetto, demonizzando gli stranieri e discriminando persino i "meridionali". Lo stesso ministro dell'istruzione Gelmini, auspicando l'istituzione di corsi compensativi per migliorare la formazione dei docenti meridionali,[36] ha confermato lo stereotipo che esistano scuole di serie A, quelle del Nord, e scuole di serie B, le meridionali, ma anche che esista una distribuzione tutta geografica dei talenti e delle intelligenze. In altre parole, in modo del tutto analogo agli agrumi o alla soia, esisterebbe la categoria – finora sconosciuta – del "professore meridionale" che rischia di contaminare la bontà delle istituzioni scolastiche del Nord. Nel non detto del senso comune è andato così configurandosi la fisiognomica dell'autentico fannullone alla Brunetta: il fannullone per eccellenza è proprio lui, l'insegnante meridionale, assenteista, sciatto e abbronzato ma, soprattutto, raccomandato e incapace.

La scuola è attualmente vittima di una manovra mistificatoria senza precedenti, perpetrata a suon di proclami mediatici che nulla hanno a che fare con paradigmi cultural-pedagogici e che, amplificando gli stereotipi del senso comune, miete consenso e genera granitiche certezze tra la gente comune. Nella "vulgata" della cosiddetta Riforma Gelmini, infatti, è passata l'idea che solo con i voti (anche in condotta), il grembiulino, il maestro unico e le penalizzazioni economiche dei maestri assenteisti, [37] si tornerà ad una scuola seria e decorosa, nell'interesse degli studenti.

In realtà, in tempi di crisi economica, il mito del ritorno al buon tempo antico, ai sani principi di una volta, celava (nemmeno troppo bene, per la verità) l'estrema *ratio* dell'architettura complessiva del decreto 137: fare cassa sulla pelle dei bambini, smantellando l'istituzione scolastica a cominciare proprio dal suo segmento iniziale, quello dell'infanzia e primaria, unanimemente riconosciuto dalla comunità internazionale fiore all'occhiello del nostro Paese.

Il processo di revisione legislativa della scuola è ancora tutto in divenire. Il contestatissimo decreto n. 137, partorito alla chetichella insieme ad altri testi di legge fondamentali, nel cuore dell'estate[38], e poi approvato in tutta fretta in modo unilaterale, bypassando sia il dibattito parlamentare[39] che la consultazione delle parti sociali, del CNPI e della consulta degli studenti, dal 30 ottobre scorso è convertito nella legge n. 169.

Non sappiamo, quindi, con precisione quali saranno le misure adottate all'interno dei decreti attuativi, né conosciamo il contenuto dei nuovi curricoli. Tuttavia abbiamo abbastanza elementi

[36] Dichiarazioni risalenti alla sera di sabato 23 agosto 2008, in occasione del convegno di Cortina d'Ampezzo e poi smentite il giorno seguente.

[37] Le trattenute sullo stipendio entro il decimo giorno di assenza, in realtà, sono state introdotte dal decreto legge n. 112 del 25-06-2008, poi convertito nella legge Finanziaria.

[38] Pensiamo al decreto legge n. 112 del 25-06-2008 sulla manovra economica, convertito nella legge Finanziaria n. 133, del 06-08-2008.

[39] Ricordiamo che l'approvazione del decreto n. 137 è stata ottenuta il 9 ottobre scorso, mediante il voto di fiducia imposto dal Governo alla Camera.

per esprimere fondati timori circa la salvaguardia del diritto all'istruzione dei soggetti più deboli.

Al di là della sbandierata istituzione dello studio di "Cittadinanza e Costituzione" – l'ennesima beffa che si aggiunge al danno – la scuola pubblica del prossimo futuro sarà più corta, più povera e più affollata. Sappiamo anche che spaccherà l'Italia in due tronconi: quello di chi ha i soldi per pagarsi un tempo pieno di servizi, laboratori creativi e corsi extrascolastici – verosimilmente al centro-nord – e quello costituito dalle famiglie che alleveranno i figli a forza di videogiochi, di TV spazzatura o, nella migliore delle ipotesi, affidandoli alla strada, votati ad un destino di marginalità sociale.

Al di là di qualsivoglia pessimistica previsione, insomma, la scuola di domani sarà scuola della negazione dei diritti civili e dell'esclusione. Esclusione dei più deboli, degli stranieri, dei diversi.

5. La ricerca sui sussidiari

Il sussidiario, probabile retaggio dell'epoca fascista [40] in cui la maggior parte dei bambini di famiglia povera abbandonava la scuola in V elementare (quando non evadeva l'obbligo precocemente – in II o in III classe - o completamente), si presenta ancora oggi come "Bignami" di tutte le discipline. Il libro di stato era lo strumento che assicurava un'infarinatura generale su tutto lo scibile che si riteneva costituisse il bagaglio necessario all'ingresso dell'individuo nella società. Ancora oggi, agli estensori di questo particolare prodotto editoriale si presenta il problema di *come* affrontare argomenti anche complessi, rendendoli accessibili a fruitori giovanissimi, nell'esiguità dello spazio disponibile, evitando banalizzazioni e sciatterie.

La presente ricerca è stata condotta nel biennio 2005-2007 su un campione di 21 manuali[41] di storia per la scuola primaria, lasciati in visione dalle case editrici agli insegnanti di un Circolo della provincia di Foggia (Margherita di Savoia) e di Treviso (Carbonera), in occasione della scelta dei libri di testo. Il campione di manuali, composto sia da sussidiari che da fascicoli relativi all'ambito storico-geografico[42] è stato esaminato, ogni volta che era possibile, nel suo sviluppo verticale (classi III, IV e V).

La ricerca, iniziata nel maggio 2005, è stata ripetuta due anni più tardi, nel maggio 2007, sulla base della medesima scheda di rilevazione, messa a punto dal gruppo (v. allegato n. 2), allo scopo di verificare eventuali nuovi *trend* o ricadute dell'avvenuto passaggio di testimone dal precedente governo Berlusconi, contraddistinto dalla Riforma Moratti, al successivo di centro-sinistra nella primavera 2006.

Va specificato che la seconda fase della ricerca (maggio 2007) è stata condotta due mesi prima della pubblicazione delle *Indicazioni per il curricolo* (luglio 2007), su manuali per lo più stampati nei mesi di gennaio-febbraio 2007. È pertanto evidente che l'editoria scolastica non potesse contenere riferimenti espliciti alle *Indicazioni per il curricolo* del Ministro Fioroni, ma solo eventualmente risentire del nuovo clima e dei principi, come la prospettiva interculturale, a cui

[40] Nonostante la Riforma Gentile (1923) e il testo Unico del 1928 prevedessero l'istruzione obbligatoria fino al 14° anno di età e nel secondo dopoguerra, l'art. 34 della Costituzione confermasse otto anni di istruzione inferiore, obbligatoria e gratuita, la maggior parte della popolazione scolastica interrompeva la scuola in classe V: alcuni abbandonavano, altri frequentavano la scuola di avviamento professionale, istituita dalla riforma Gentile e abolita solo nel 1962, con l'istituzione della scuola media unica (legge n. 1859 del 31/12/1962).

[41] A parte rare eccezioni, da un anno scolastico a quello successivo non si trovano i medesimi testi: il mercato dell'editoria scolastica subisce cambiamenti repentini, anche se spesso solo apparenti, in quanto è facilmente individuabile il medesimo repertorio di testi, con un nuovo corredo iconografico, in sussidiari curati dalla medesima casa editrice, cui è stato cambiato titolo e copertina.

[42] Una delle novità editoriali più vistose che sono seguite al varo della Legge n. 148/90 – la legge di riforma dell'ordinamento della scuola elementare che sostituiva l'insegnante unico con il team docente, costituito da un modulo di tre insegnanti ogni due classi - riguardava proprio la pubblicazione dei sussidiari in una duplice versione: accanto a quella precedente, unitaria, è stata introdotta la versione suddivisa in fascicoli separati, distinti per ambiti di insegnamento, in modo da permettere agli insegnanti dello stesso team di operare scelte autonome, decidendo eventualmente di adottare fascicoli di case editrici differenti.
Da un paio d'anni a questa parte, si registra la tendenza al ritorno al manuale unico, probabilmente in concomitanza con l'introduzione della figura dell'insegnante prevalente, il *tutor*. Qualche casa editrice, tuttavia, mantiene la doppia veste editoriale del sussidiario integrale e della suddivisione in fascicoli.

il ministro ha fatto esplicito riferimento fin dalla presentazione del programma del nuovo governo, a fine giugno 2006.

L'obiettivo principale della ricerca consiste nel misurare i *tassi di interculturalità* presenti nella nuova editoria[43] scolastica. Pertanto essa trova un antecedente significativo nella interessantissima ricerca condotta da Marina Medi nel 2002, per conto del CRES, su *L'educazione alla mondialità nella scuola italiana*. Il contributo della Medi, tuttavia, è molto più esaustivo e approfondito: esso abbraccia più ordini di scuola (dalla primaria alla secondaria superiore), analizzando sia libri di letture che sussidiari, per la primaria, manuali di storia e di geografia, per la secondaria. Utilizza, inoltre, sia l'analisi testuale che dell'apparato iconografico e dà conto di precedenti ricerche sui libri di testo, a partire da quella condotta nel 1972 da Umberto Eco e Marisa Bonazzi sui libri di lettura delle elementari, che ne denunciava il carattere "prettamente ideologico" e "l'abissale arretratezza pedagogica". [44]

Ma attraverso quali indicatori misurare i tassi di interculturalità nei sussidiari?

Ricerche accreditate hanno dimostrato che alla formazione di una prospettiva interculturale concorrono sia elementi contenutistici, che aspetti più propriamente metodologici, legati alla formazione di un pensiero critico, fondato sulla capacità di interpretare le fonti, riconoscere sfaccettature e punti di vista, cogliere nessi e stabilire interdipendenze. Si tratta di elaborare percorsi che mirino alla formazione di "un pensiero nomade e migrante, capace di viaggiare, spostarsi, confrontarsi con punti di vista differenti dai propri, capace di interagire con le identità *altre*; (...) un pensiero nomade è un pensiero che mette 'nei panni di', che è sensibile e attento ai bisogni ed alle ragioni diverse dalle proprie".[45]

Quest'ambivalenza formativa della disciplina storica viene richiamata in modo esplicito anche nel documento delle *Indicazioni*, in cui si sottolinea come:

> la storia offra una base solida per ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano (…). Ma anche il ragionamento critico su fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea (…) costituisce una buona base per avviare il dialogo fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica e permette di aprire la scuola ad un confronto sereno ed educativo sui temi delle identità e delle differenze culturali.
> (…) La complessità della storia è lo sfondo ineludibile del curricolo. Essa dipende dalla diversa natura dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via), dall'intervento intenzionale degli individui, dalla molteplicità delle scale e dei punti di vista a partire dai quali può essere ricostruita. [46]

Dunque gli indicatori per la nostra analisi sono riconducibili a due categorie, diverse sebbene tra loro integrate e interdipendenti:

- i contenuti (Quali civiltà insegnare? Quanto rappresentative di tutti i continenti? Trattate in modo equo o assecondando l'idea di una gerarchia tra le culture? Presentate in opposizione tra loro o secondo uno schema comune che le renda percepibili come tanti volti della medesima umanità, soggetto della storia?);
- l'approccio metodologico (Come insegnare? Con che tipo di linguaggio? Secondo modalità narrativo-assertorie oppure ricostruttivo-congetturali? Esplicitando le procedure di costruzione del sapere storico del manuale o sottacendole? Allenando gli allievi alla critica testuale, all'uso delle fonti, alla comparazione tra punti di vista differenti? E' prevista l'attivazione di processi di pensiero inferenziale, attraverso l'impiego di grafici spazio-temporali, quadri sinottici ed altri strumenti per facilitare la comprensione?)

---

[43] Chiamiamo "nuovi" i prodotti editoriali stampati nel gennaio 2005 in quanto, avendo recepito la legge n. 59 del 19 febbraio 2004 – meglio nota come legge di Riforma Moratti –, hanno modificato parzialmente la loro struttura, rispetto alla tradizione precedente.

[44] "I libri di testo dicono insomma delle bugie, educano il ragazzo ad una falsa realtà, gli riempiono la testa di luoghi comuni, di *platitudes*, di atteggiamenti codini e acritici. Quel che è peggio, compiono quest'opera di mistificazione attenendosi ai più vieti *clichè* della pedagogia repressiva ottocentesca, per pigrizia o incapacità dei compilatori". UMBERTO ECO, MARISA BONAZZI, *I bambini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto. I testi delle scuole elementari*, Guaraldi, Firenze 1972, p. 8, cit. in MARINA MEDI, *L'educazione alla mondialità nella scuola italiana*, CRES, Milano, 2002, p. 17.

[45] F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, G. Laterza, Bari, 1994, p. 62.

[46] *Indicazioni*, cit., p. 80-81.

Obiettivo secondario della ricerca, ma non meno significativo, consiste nell'offrire agli insegnanti possibili parametri di valutazione a cui riferirsi per orientarsi nella scelta del sussidiario da adottare, senza rischiare di naufragare nel gran mare dell'editoria scolastica.

6. Gli indicatori di interculturalità

6.1 - La scala mondiale

Uno dei principali indicatori di interculturalità individuato dal gruppo è la frequenza del planisfero in rapporto al totale delle rappresentazioni cartografiche, tradizionalmente abbinate all'introduzione di ciascuna nuova civiltà. La scala mondiale, infatti, non solo consente la localizzazione spaziale dei fenomeni o dei popoli sul pianeta ma, anche, la relazione tra sé (il luogo, nazione o continente del bambino) e gli altri. Scoprendo che io non sono *il mondo* ma *nel mondo*, in quanto appartengo ad una (piccola) parte di esso, si attivano processi di decentramento cognitivo che, attenuando l'etnocentrismo, creerebbero le condizioni favorevoli ad un possibile approccio interculturale.

6.2 - L'umanità come soggetto della storia

Si tratta di verificare se nel modo di presentare le civiltà, il sussidiario adotti una visione unitaria o parcellizzata dell'umanità. Se si evidenzi l'esistenza di un filo conduttore che attraversa spazio e tempo e accomuna i popoli che, in qualsiasi tempo e a qualunque latitudine, hanno dato soluzioni storicamente differenti ai medesimi problemi di sopravvivenza; hanno modificato l'ambiente, lottato contro le avversità naturali o contro altri uomini per il possesso delle risorse alimentari, territoriali, energetiche, idriche.

6.3 - Le "pagine" di civiltà

Le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*, entrate in vigore nell'anno scolastico 2004-2005 con l'attuazione della Riforma Moratti, modificavano la periodizzazione canonica, in uso nei sussidiari fino alla generazione precedente: dilatando la preistoria [47] all'intero arco della classe III, rinviavano lo studio della storia antica alle due classi successive.[48] Questa nuova periodizzazione, affrontando la storia delle antiche società mediterranee e mediorientali in tempi molto più distesi rispetto a prima, ha consentito l'inclusione delle civiltà indiana e cinese, *new entry* nella tradizionale carrellata dei popoli "da sussidiario".

Obiettivo della ricerca, quindi, era anche verificare se e in che misura la nuova editoria scolastica per la scuola primaria avesse recepito la volontà del legislatore tesa, a prima vista, a superare asfittiche logiche etnocentriche, del tutto mistificatorie rispetto alla realtà scolastica attuale, così caleidoscopica in quanto a provenienze/appartenenze culturali. Calcolando il numero di pagine dedicato a ciascuna civiltà, in rapporto allo spazio complessivo riservato alla storia, sarebbe stato possibile anche verificare se il sussidiario in esame veicolasse una percezione paritaria nell'importanza dei popoli del passato, oppure gerarchica, a vantaggio delle popolazioni occidentali.

6.4 - L'attenzione agli aspetti metodologico-didattici

Un altro obiettivo della ricerca era rappresentato dalla necessità di verificare se la trasformazione del "triciclo" della cosiddetta storia generale, nel "biciclo" introdotto dalla Riforma Mo-

[47] La stragrande maggioranza dei sussidiari in esame situa il passaggio dalla preistoria alla storia in concomitanza con la comparsa delle prime forme di scrittura. Sappiamo bene che questa visione è oggi superata dalla storiografia moderna che, dopo la rivoluzione degli annalisti francesi, include nel novero dei documenti storici non solo le testimonianze scritte ma tutte le tracce prodotte dall'uomo, in forma intenzionale e non intenzionale, vivendo.

[48] Inoltre, la storia per la scuola primaria si concludeva con la caduta dell'Impero romano d'occidente, mentre lo studio del Medioevo, della storia moderna e contemporanea veniva posticipata nella scuola secondaria di I grado (scuola media).

ratti, [49] con la drastica contrazione dell'orizzonte temporale considerato nella scuola primaria (ben sedici secoli di storia in meno) e la conseguente trattazione della preistoria e della storia antica in tempi più che raddoppiati (tre anni scolastici anziché uno e un quarto), si fossero tradotte in scelte a vantaggio della qualità dell'editoria scolastica, implicando una maggiore attenzione agli aspetti metodologico-didattici.

Se, in altre parole, lo sfrondamento dei contenuti si fosse accompagnato ad un superamento della storia *evenemenziale* in favore di un'impostazione più attenta a favorire la comprensione, quali l'educazione del senso del tempo, la localizzazione, o il ragionamento storico, attraverso la problematizzazione, la comparazione tra stati di cose iniziali e finali o tra civiltà, l'interpretazione delle fonti, la distinzione tra informazioni certe e probabili, l'approccio a versioni differenti di uno stesso fatto in riferimento ai diversi punti di vista di chi ne riferisce, esplicitando intenzionalità storiografiche.

7. I risultati della ricerca

La presenza di planisferi nella cartografia storica è risultata quantomeno esigua, se non del tutto assente, spesso surrogata da "semiplanisferi", cioè da rappresentazioni parziali del globo, in cui risultano visibili parte del continente eurasiatico, dal Mediterraneo orientale fino al Mar della Cina, e la fascia nord orientale di quello africano, con esclusione dell'America e dell'Oceania. Fatta eccezione per l'area occupata dal fiume Nilo, culla dell'antica civiltà egizia, anche il continente africano risulta, quindi, non visibile, estromesso per tutta la restante area centro meridionale, coincidente con l'Africa nera.

Questo particolare tipo di "inquadratura" la si incontra specialmente nei sussidiari destinati alla classe IV: essa permette di visualizzare simultaneamente i siti occupati dalle principali civiltà antiche, come Egizi, popoli mesopotamici, Ebrei, Greci, Cinesi e Indiani. Molto più frequentemente, purtroppo, le scelte degli estensori dei manuali e le preoccupazioni editoriali esulano da un bisogno di interconnessione spazio-temporale tra le parti, preferendo presentare le civiltà in modo parcellizzato, come cose a sé stanti, creando nella mente dello studente quello che Luisa Bordin definisce "effetto spezzatino".

Per quanto riguarda l'umanità come soggetto della storia, nel campione di sussidiari esaminati la trattazione della preistoria presenta un impianto molto più interculturale rispetto a quello della storia antica: la scala utilizzata è costantemente quella mondiale, probabilmente in considerazione del fatto che il processo di ominazione, dopo l''Africa sudorientale, ha progressivamente interessato tutti gli altri continenti. Inoltre, il soggetto della storia è sempre l'uomo, considerato di volta in volta rappresentativo del gruppo umano con caratteristiche omogenee (*homo habilis, homo erectus, homo sapiens*…).

È nel passaggio dalla preistoria alle antiche civiltà che si assiste alla polverizzazione delle informazioni, spesso molto diverse tra loro, per cui riesce difficile comprendere che si tratti di tanti modi di essere e di interagire con l'ambiente della stessa umanità, variamente dislocata sulla superficie terrestre. L'idea di "umanità differenti" è assecondata anche da rappresentazioni cartografiche parziali, relative solo all'area occupata dalla civiltà di riferimento, invece che messe in relazione tra loro o con l'Europa/Italia, ricorrendo a carte in scala più ridotta.

Quantificando lo spazio riservato alla trattazione della singole civiltà, calcolato nel numero di pagine in rapporto allo spazio complessivo (le 70-80 pagine di sussidiario dedicate alla storia), scopriamo che il superamento dell'ottica eurocentrica è solo apparente. Cinesi e indiani, quando ci sono, risultano appena tollerati: a parte qualche rara eccezione,[50] si pretende di esaurirne la trattazione da un minimo di una mezza pagina ad una media di due.

A riprova della tensione etnocentrica che attraversa i nuovi, come i vecchi manuali, basti pensare che nei sussidiari destinati alla classe IV, la civiltà greca detiene il monopolio incontra-

[49] Com'è noto, una delle più eclatanti novità della Riforma Moratti rispetto all'assetto precedente ha riguardato la periodizzazione nello studio della storia dell'umanità, affrontata una prima, sola volta, nell'arco del I ciclo dell'istruzione (elementare e media) ed una seconda volta nella secondaria superiore.

[50] Il sussidiario *Di nuovo scacco matto*, Raffaello Editore, 2005 riserva alle civiltà del lontano Oriente ben sei pagine ciascuna (6.1 %).

stato dello spazio, gettando le basi della presunta superiorità dell'occidente sul resto del mondo.[51] Considerevole è anche lo spazio dedicato agli Egizi, probabilmente in ragione del grande interesse che i bambini manifestano per essi, sulla scorta delle numerose sollecitazioni extrascolastiche (programmi televisivi, reportage di natura turistica, giornalini...). Ma sarà il manuale di classe V a confermare pervicacemente tale presunzione: dopo una trattazione, spesso superficiale e stereotipata dei popoli Italici, per lo più ridotti agli Etruschi, si passa subito ai Romani, per la trattazione dei quali si impiegano dalle 50 alle 80 pagine, uno spazio decisamente "esuberante" rispetto alla media attribuita alle altre civiltà. Dalla nostra indagine risulta che "l'esuberanza" dei Romani in termini quantitativi e la deprecabile curvatura narrativo-evenemenziale, tutta a scapito della qualità, è più evidente nei sussidiari che anticipano la trattazione della civiltà greca in classe IV. L'ipotesi interpretativa è che questa anticipazione non sia del tutto casuale, ma risponda a precise scelte editoriali tese ad assecondare il mercato, cioè la domanda proveniente dalla maggior parte degli insegnanti, di trattare in modo esaustivo e approfondito lo studio della civiltà romana che, dopo la Riforma Moratti, non essendo più ripresa e ripetuta alla scuola media, avrebbe rischiato di restare *pericolosamente* misconosciuta ai ragazzi che non proseguiranno gli studi.

La civiltà romana, inoltre, ricalca la vecchia, solita storia politico-diplomatica, in cui si snocciolano dinastie, guerre civili e rivolte servili che tratteggiano la gloriosa parabola di un popolo forte e guerriero, alla conquista del mondo. Una storia, insomma, infarcita delle eroiche gesta dei grandi personaggi, che produce senso di potenza e fierezza di appartenenza, con buona pace della cultura materiale attraverso la quale, fino all'anno scolastico precedente, lo storico manualista si era preoccupato si suscitare curiosità ed interesse nel piccolo lettore, guidandolo a scoprire *come si viveva al tempo di…*Nei sussidiari in cui i riferimenti alla cultura materiale romana sopravvivano all'improvviso imperversare di fatti e misfatti, rigorosamente snocciolati sull'asse cronologico-lineare dal 753 a. C al 476 d. C, essi risultano ridotti grosso modo ad un terzo della narrazione storica complessiva.

8. L'impostazione metodologico-didattica dei sussidiari

Abbiamo incluso questo aspetto nel novero degli elementi che favoriscono la formazione di atteggiamenti interculturali, sebbene indirettamente, attraverso lo sviluppo delle capacità ragionative e critiche. Ad esso dedichiamo una trattazione più analitica e dettagliata, argomentata attraverso gli apporti di studiosi di didattica della storia.

8.1 - Mancanza di un'adeguata educazione temporale

La maggior parte dei sussidiari segue una presentazione sequenziale degli avvenimenti della storia universale, senza preoccuparsi preventivamente di come promuovere nel bambino l'educazione del "senso storico". Di conseguenza, in assenza di interventi mirati (come appositi esercizi su strisce del tempo e grafici spazio-temporali), esso resta affidato alla memorizzazione dell'ordine delle pagine del libro, che scandisce paragrafi e capitoli in successione.

Eppure è stato ampiamente dimostrato che il bambino non è spontaneamente portato a cogliere il senso della diacronicità di ciò che lo circonda: "Nulla prova che la proprietà di essere 'vecchia' di una casa o quella di essere 'antichissimo' di un rudere possano essere percepiti direttamente da un bambino, al quale tutto ciò che cade direttamente sotto la sua esperienza dovrebbe sembrare sincronico".[52]

8.2 - Brusco passaggio dalla storia personale a quella dell'umanità

Alcuni sussidiari di terza elementare, prima di entrare nel vivo della narrazione storica "vera e propria" partendo dalla preistoria, indugiano per qualche pagina sulla questione metodologica.

[51] "Il mito delle origini dell'occidente stabilisce un filo diretto tra la battaglia delle Termopili e quella di Lepanto, tra la Magna Charta e la rivoluzione inglese, tra la rivoluzione francese e quella americana". G. MANTOVANI, *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 34.

[52] SCIPIONE GUARRACINO, *Guida alla prima storia. Per insegnanti della scuola elementare*, Editori Riuniti, Roma, 1987, p. 18.

Il problema che essi tentano di risolvere, consiste nel trovare il modo di colmare quel divario tra i tempi vicini, quelli del "vissuto" del bambino, e quelli più lontani, geologici o preistorici, contati in miliardi di anni. Lo stratagemma a cui solitamente ricorrono è quello di affrontare la storia di "un bambino come te", considerato a partire dall'evento della sua nascita fino all'età scolare: si tratta di presentare una prima forma di ricostruzione della storia personale attraverso il reperimento e l'interpretazione delle fonti, esattamente come farebbe un vero e proprio storico. Attraverso questo percorso, l'alunno viene infatti invitato a procedere mediante la raccolta delle testimonianze, di resti e documenti sul suo passato.

Resta tuttavia il problema di come conciliare la storia personale con quella dell'umanità, anche perché i nessi sono tutt'altro che immediati ed evidenti. Riesce difficile credere che la cronaca della storia di Marcella, ossia di una bambina che ha la tua stessa età consenta di passare subito alla storia dei Sumeri. E poi perché proprio i Sumeri? Solo perché è necessario cominciare giusto dal principio? La cronaca di Marcella, in effetti, include un genere di avvenimenti che non ha niente a che fare con i Sumeri: là c'è un dentino che spunta o il primo quaderno di scuola, qua si parla di agricoltura irrigua e di scrittura cuneiforme".[53]

La maggior parte dei sussidiari esaminati parte dalla presunzione che la simulazione *una tantum* del lavoro dello storico, nella ricostruzione della storia personale, sia sufficiente ad attrezzare definitivamente la mente del bambino su come nascono le informazioni storiche codificate nel manuale. Informazioni che, per la trattazione seguente, gli saranno presentate in forma assertoria e nozionistica, piuttosto che congetturale e problematizzante.

Risulta così ripristinata "quella discutibilissima pratica scolastica, largamente diffusa nella scuola elementare attuale, che parte dalla ricerca d'ambiente e poi passa bruscamente alla presentazione formale, sotto forma di descrizione di luoghi, regioni e paesi, in geografia, e dalla ricerca sulla propria storia personale e familiare alla narrazione di avvenimenti, fatti e personaggi, in storia".[54]

8.3 - Pseudo-approccio alle fonti storiche

Per mantenere una parvenza di approccio problematico ed interattivo con l'alunno, alcuni sussidiari integrano la narrazione storica con documenti, scritti o iconografici, sui quali far convergere l'attenzione degli allievi mediante apposite domande-stimolo. E' stato dimostrato che questi espedienti non migliorano sempre la qualità dell'apprendimento: "poiché i documenti vengono generalmente riportati a conferma di quanto è asserito acriticamente nel testo, essi contribuiscono a consolidare la credenza, caratteristica del senso comune, che la storia sia la narrazione veridica dei fatti del passato".[55]

Anche in questo caso, dunque, il carattere congetturale della conoscenza storica rimane completamente estraneo ai sussidiari, che non alludono minimamente alla storia come risultato di una doppia selezione: la "selezione naturale" operata dal tempo o dal caso sui documenti rovinando, distruggendo od occultando testimonianze del passato che, rinvenute in seguito, potrebbero aprire la via a nuove interpretazioni; e la "selezione umana", operata dallo stesso storico durante il suo lavoro di ricerca, seguendo una pista tra altre possibili: "il mondo dello storico, come quello dello scienziato, non è una riproduzione fotografica del mondo reale. (...) Lo storico distilla dall'esperienza del passato che gli è accessibile, la parte che gli sembra riconducibile ad una spiegazione e ad un' interpretazione razionali".[56]

Sarebbe auspicabile che i bambini fossero guidati a scoprire, ogni volta che è possibile, che "la conoscenza storica non si fonda sui fatti, ma su fatti selezionati".[57]

8.4 - Riduzione delle variabili considerate

Gli estensori dei manuali, nello sforzo di sintesi e nell'intento di mantenere la narrazione entro presunti limiti di intelligibilità per un fruitore bambino, fanno spesso riferimento a fatti sen-

---

[53] *Idem*, p. 23.

[54] Cfr. M. DI RIENZO, *Come sono cambiati i programmi,* in "Riforma della Scuola", n. 4, 1985.

[55] L. LANDI, *Gli studi storico-sociali nella scuola elementare: metodo e abilità di indagine*, in AA. VV., *Storia e processi di conoscenza,* Loescher, Torino, 1983, p. 222.

[56] E.H.CARR, *Sei lezioni sulla storia*, PBE, Torino, 1984, p. 111.

[57] L. LANDI, *op. cit.*, p. 246.

za attardarsi sulla spiegazione storiografica, il che implica quel limitarsi a presentare delle "verità storiche", affermando che l'avvenimento si è verificato. Nei sussidiari non si trovano accenni al dibattito in corso o spiegazioni che rinviino alle concause che, in qualche modo, hanno fatto sì che quel fatto si producesse.

Ciò induce nel bambino l'idea della conoscenza storica come dato certo. A questo proposito Guarracino scrive: "Io sono sempre rimasto stupito nel vedere il modo in cui certi libri di testo per la scuola elementare presentano la preistoria. Vi si parla della vita dell'uomo primitivo come se tutto ciò che si dice fosse assodato, senza che si faccia nessuno sforzo per mettere in evidenza ciò che è certo da ciò che è solo probabile, da ciò che è addirittura soltanto fonte di congettura".[58]

Nello sforzo di sintesi e di semplificazione, inoltre, i sussidiari tendono ad omettere i particolari. Riguardo alla pratica dell'omissione, Guido Petter ritiene che "semplificazione non dovrebbe significare "scheletri mento" del fatto; rendere un fatto scheletrico significa infatti andar contro ad un'esigenza del bambino, che è quella di conoscere un fatto in modo ricco, circostanziato, con particolari che danno ad esso un carattere percettibile".[59]

8.5 - Personalizzazione della storia romana

Pur essendo molto meno presente rispetto alle vecchie edizioni, nel campione di sussidiari esaminati si ritrovano strascichi di "personalizzazione". Con il termine "personalizzazione" si intende quella particolare attitudine infantile a spiegare eventi storici complessi attraverso "interventi dall'alto", cioè azioni e vicende dei grandi personaggi. I sussidiari assecondano questa tendenza spontanea, attribuibile ad una manifestazione di egocentrismo, in modo particolare attraverso la narrazione della storia romana, che pullula di sovrani e condottieri. Degli altri popoli, invece, la narrazione viene solitamente sostituita dalla descrizione dei quadri di civiltà, ricostruiti attraverso l'analisi dei vari aspetti della cultura materiale e della vita sociale.

8.6 - Aspetti linguistico-formali

Dal campione di sussidiari esaminati emergono due opposte tendenze. Ci sono testi che, nel timore di riuscire incomprensibili, operano una sorta di depurazione del linguaggio dai termini tecnici, privilegiando una forma narrativa semplice. È stato invece dimostrato che "La cura del vocabolario, l'acquisizione dei vocaboli che esprimono nomi, qualità, azioni in rapporto a oggetti manipolati, rappresentati e poi posti a fondamento di attività, sconfigge il generico, è fonte di specificazioni da cui discende un generale atteggiamento analitico e critico, che finisce anche per sostenere dall'interno l'osservazione ulteriore, stimolando il rilievo del simile e del diverso in prospettiva temporale".[60]

Altri, al contrario, danno per acquisita una certa competenza linguistica, utilizzano termini specifici che presentano difficoltà di comprensione o che inducono equivoci e ambiguità.[61] Sempre più frequentemente, nell'ultima generazione di sussidiari, si incontrano glossari a margine di pagina o l'impiego di grassetti e sottolineature, per evidenziare i termini difficili.

Sul piano lessicale, inoltre, si evidenzia la presenza di lapsus linguistici (come i *barbari*, la *scoperta* dell'America…), termini che trasmettono implicitamente l'idea di una gerarchia tra le culture, una concezione eurocentrica del concetto di sviluppo, o una legittimazione della politica di conquista.

Solo raramente si incontra una forma paratattica, decodificabile dagli alunni in maniera autonoma, senza la mediazione dell'insegnante. Molto frequenti i costrutti sintattici complessi, con numerose subordinate.

---

[58] *idem*, p. 20. A questo stesso proposito SCIPIONE GUARRACINO nota che "i fatti che presenta il manuale sono non i veri e propri fatti, ma delle risposte già confezionate a questioni che restano sottintese. I teologi sondano i misteri e i segreti del dio della storia, ma agli studenti arriva sempre e soltanto il catechismo". Da *Per una didattica storiografica*, in "Scuola e città", n. 5, 1973, p. 195.

[59] G.PETTER, *Sviluppo della personalità e apprendimento storico*, in "Cooperazione Educativa", nn. 3-4, 1967, p. 24.

[60] L. R. PATANÈ, *Strategie e procedure per la formazione del senso del tempo*, in *Procedure didattiche oggettivanti e senso del tempo nell'insegnamento della storia*, a c. d. L. R. PATANÈ, M. S. TOMARCHIO, Tringale Editore, Acireale, 1988, p. 34.

[61] Ricordo di alunni che interpretavano l'aggettivo "civile" riferito ad una guerra, come una guerra equa, giusta, combattuta da ambo le parti senza scorrettezze.

Non ci resta che concludere che la preoccupazione metodologica del *come* costruire nel bambino la dimensione temporale o *in che modo* promuovere le capacità di ragionamento storico, è del tutto assente o, in certi casi, solo grossolanamente affrontata da pochi sussidiari del campione.

Nella maggior parte dei casi la trattazione degli argomenti è sottoposta a processi semplificatori che producono o consolidano visioni stereotipate ed etnocentriche, spengono la curiosità e infarciscono la narrazione di nozioni. Si tratta di operazioni, come la semplificazione linguistica, l'omissione e la riduzione delle variabili considerate, che inevitabilmente portano al trionfo dell'approssimazione ed alla banalizzazione estrema, tanto che "invece di produrre una storia per le elementari, ne produrrà una 'elementare' nel senso di approssimativa, piena di inesattezze, sciatterie, errori".[62]

9. *Tutti i frutti* e *Poster*, due sussidiari fuori dal coro

Tra i sussidiari esaminati nel maggio 2005, destinati alle classi IV e V nell'a.s. 2005-2006, spicca *Tutti i frutti dei saperi*, Elmedi Editore, Torino, a cura del Gruppo scuola e ricerca, la cui sezione storica è curata da Luisa Bordin. Il manuale presenta particolare attenzione alla metodologia storica, alla didattica per quadri di civiltà e maggiore apertura alle civiltà altre, rispetto a quelli da noi esaminati nel medesimo anno.

Dopo una sezione introduttiva, in cui ci si attarda sulla metodologia storica e sulla misurazione del tempo non come dato, ma convenzione tra gli uomini necessaria nella misurazione del tempo passato, vengono presentati gli "indicatori" che permettono di ricomporre la civiltà in un quadro, cioè in una visione d'insieme riferita ad un preciso arco spazio-temporale.

La messa in relazione di tutte le civiltà, da un punto di vista spaziale attraverso la localizzazione sul planisfero, e temporale, mediante il grafico delle durate, precede la presentazione analitica di ciascuna di esse, condotta sempre attraverso gli stessi indicatori. Ciascuna civiltà, ogni volta, è presentata con l'indicazione della durata complessiva su un grafico temporale oltre che, come in quasi tutti i sussidiari, da una carta fisica dell'area territoriale di insediamento.

Di notevole pregio è il corredo iconografico, utilizzato non come semplice ornamento o completamento estetico dell'impaginazione, ma vera e propria fonte di informazione primaria, spesso consistente nella riproduzione fotografica di reperti museali e vestigia, che permette all'alunno di apprezzare tecniche costruttive, effetti cromatici e stilistici e avviarlo verso una prima forma di distinzione dei materiali impiegati.. La frequente riproduzione col disegno del loro aspetto originario ed integrale e la rappresentazione in sezione trasversale di molti edifici (come abitazioni, templi, camere mortuarie..), singoli o raggruppati in insediamenti, permette al bambino di intuire l'uso dei vari ambienti e la loro funzione attraverso la lettura delle immagini, in modo semplice e immediato, da integrare successivamente con le informazioni contenute nei testi.

Sul felice abbinamento tra la riproduzione fotografica di un resto e la ricostruzione col disegno della sua versione integrale, conviene soffermarsi più distesamente. La visione di un reperto, attraverso la riproduzione fotografica, per quanto interessante per lo storico può risultare scarsamente significativo o fuorviante per un bambino, in quanto, essendo parziale, non dà ragione dell'insieme o del contesto di cui è parte.

Pensiamo alla foto di un *impluvium*: di per sé è scarsamente decifrabile da un bambino di 8-9 anni se non è abbinato alla ricostruzione col disegno della struttura architettonica di una villa romana; oppure pensiamo alla porta di Ishtar scorporata dal complesso delle mura di Babilonia. La visione di immagini riferite allo stato di cose iniziale - com'era - e finale - com'è diventato, come si presenta oggi, invece, se ripetuta in contesti differenti, non solo facilita la comprensione, ma induce nel bambino l'idea dei resti come preziosa fonte di informazione e fragile patrimonio da salvaguardare e proteggere da ulteriore e inevitabile degrado.

[62] S. GUARRACINO, *Guida alla prima storia*, Editori Riuniti, Roma, 1978, p. 13.

I testi sono scritti con molta cura, utilizzando un linguaggio semplice, ma non banale. Pur non essendoci un glossario, i termini più inusuali sono evidenziati in neretto, quasi a voler stimolare l'impiego autonomo del dizionario. Inoltre nella rubrica "Lo sai che…" si dà ragione di alcuni significati terminologici, passando attraverso l'etimologia o l'esplicitazione di curiosità, solitamente molto gradita ai bambini.

Ricorrente l'impiego di fonti primarie scritte, evidenziate anche visivamente nella rubrica "Leggo le fonti", mentre le prove di comprensione sono presenti nella sezione intitolata "Leggo e imparo". In "Fare per imparare" vengono suggeriti spunti pratici per riprodurre con vari materiali alcuni reperti o per scoprire le tecniche costruttive impiegate dagli antichi popoli.

Ai Cinesi e agli Indiani sono dedicate 4 pagine ciascuno, in maniera quasi equivalente ad Ebrei e Fenici, testimoniando una certa volontà di bilanciamento tra i popoli, anche se risultano ancora sotto rappresentati rispetto ad altri, come Egizi, Greci e Romani (descritti i primi due in 20 e gli ultimi in 35 pagine). La descrizione di Cinesi e Indiani, piuttosto scarna, è integrata con informazioni inferenziali da ricavare da due belle tavole disegnate, che rappresentano la vita quotidiana nel villaggio.

La sezione dedicata ai Romani è preceduta con accenni ad altre civiltà italiche, come i Sardi o i Celti, anziché esaurirsi nella descrizione del popolo etrusco, come solitamente avviene. Dei Romani si accenna alla storia politico-diplomatica, ma solo per dare ragione della periodizzazione canonica e dell'evoluzione delle diverse forme di governo, mentre trova ampio respiro la descrizione di tutti gli altri indicatori relativi alla cultura materiale. Ciò rende il testo omogeneo e coerente con le altre parti e con il contenuto del volume di classe IV.

A compendio del sussidiario *Tutti i frutti* ci sono due fascicoli: il "Quaderno dei saperi" articolato in schede di lavoro o di approfondimento e "Attivamente", un atlante storico-geografico corredato di splendide tavole disegnate, a colori, che permettono di situare quanto studiato in un contesto paesaggistico ben caratterizzato, a volte rappresentato nelle progressive trasformazioni (per esempio nel passaggio dalla Roma rurale delle origini e quella urbana dell'età imperiale).

Due anni più tardi, nel maggio 2007, nel panorama dell'editoria scolastica destinata alla scuola primaria si registra una significativa *new entry*: il sussidiario *Poster, in giro tra i saperi*, edito dalla Giunti Scuola, Firenze, curato nella sezione storica da Germana Brioni e Teresa Rabitti, con la supervisione scientifica di Ivo Mattozzi. Anche in questo, come nel caso precedente, abbiamo preso in esame i volumi destinati alle classi IV e V.

Il sussidiario *Poster* è uno strumento ricco e versatile, che deriva la sua denominazione dalla mèta a cui tutto il percorso presentato intende condurre: la rappresentazione grafica del quadro della civiltà, fissata come da un'istantanea in un punto preciso del tempo e dello spazio, e quindi secondo una configurazione modulare, in barba alla tradizionale narrazione diacronica.

Il manuale contiene tutti i pregi già enumerati per il sussidiario *Tutti i frutti* ripetendone, in maniera quasi speculare, l'impostazione. Per non risultare ripetitivi, quindi, decidiamo di non richiamarli esplicitamente tutti, punto per punto, soffermandoci distesamente solo su quegli aspetti che sembrano rappresentare delle rilevanze, sia sul piano dei contenuti, che della metodologia storica più in generale per la formazione del pensiero critico.

La messa in relazione spazio-temporale di tutte le civiltà considerate, qui non viene data in anticipo rispetto all'analisi di ciascuna di esse, ma impostata in una scheda cartonata allegata al sussidiario, chiamata appunto "Mappe spazio-temporali", sulla quale l'insegnante può decidere quando far intervenire i bambini. Le durate delle civiltà non sono prestampate sulla striscia del tempo, quasi a voler riservare maggior spazio all'operatività degli alunni, che saranno così stimolati a ricercare le date su fonti differenti, confrontare, riportare e calcolare le durate, in maniera graduale e contestuale allo studio dei popoli del passato.

La dimestichezza ad operare con le durate è sviluppata dalla costante presenza della linea del tempo, per ciascuna civiltà, su cui rappresentare i periodi.

In *Poster* la localizzazione si presenta curata nel dettaglio: ogni civiltà, oltre ad essere introdotta dalla cartina fisica dell'area di insediamento, è abbinata ad una cartina geografica a scala molto più ridotta in modo da comprendere l'Italia l'Europa o il mondo intero. Evidenziando visivamente l'area considerata, ma in rapporto ad un contesto molto più allargato, l'alunno riesce ad orientarsi cogliendo ogni volta le relazioni spaziali della civiltà che si appresta a studiare ri-

spetto al sé geografico nel mondo, ma anche a comprenderne la localizzazione all'interno di uno specifico continente. Aspetto, questo, non da sottovalutare se si ritiene che dallo studio della storia possano e debbano scaturire curiosità geografiche riguardo alla corrispondenza, solo per fare un esempio, tra l'area territoriale di insediamento di antiche civiltà e le nazioni attuali in cui risulta oggi inscritta. La descrizione delle caratteristiche ambientali diventa in *Poster* più sistematica: ad introduzione di ciascuna civiltà si forniscono informazioni su clima, flora e fauna oltre che sulla conformazione del territorio. In questo modo il bambino è portato a cogliere il nesso profondo tra la cultura di una civiltà e la sua interazione con l'ambiente.

L'invito alla lettura delle fonti primarie, visive o scritte, appare sistematico e ricorrente, attraverso le rubriche "Uso le fonti", "Conosciamo con i reperti" e "Dai reperti scopro che…", nelle quali l'alunno è invitato a simulare il lavoro dello storico, ricavando informazioni dall'osservazione dei reperti o dalla lettura, spesso sulla scorta di domande stimolo. Quest'esercizio ripetuto di interrogazione delle fonti prosegue approfonditamente nel fascicolo a parte, intitolato "Quaderno di lavoro".

L'apparato iconografico è costituito in modo prevalente da riproduzioni fotografiche di reperti, a scapito delle belle ambientazioni ricostruite col disegno, molto utili e frequenti nel sussidiario *Tutti i frutti*. Una novità di grande pregio, tuttavia, consiste nel fatto che di alcuni reperti fotografati si danno informazioni non solo relative all'identificazione e/o al luogo di rinvenimento, ma anche a quello di conservazione attuale: ad es, della porta di Ishtar si esplicita che i resti sono oggi conservati nel museo archeologico di Berlino. Aspetto, questo, di rilievo che andrebbe maggiormente rafforzato, se si reputa che l'insegnamento-apprendimento della storia rappresenti anche una feconda occasione per promuovere e potenziare l'educazione al patrimonio, come ribadiscono esplicitamente le *Indicazioni per il Curricolo*: conoscere gli attuali luoghi di conservazione dei reperti o l'esatta localizzazione dei monumenti nelle città attuali, alimenta nel bambino l'interesse a visitare personalmente quei luoghi, viaggiando o ricercando nuove informazioni su altro genere di fonti, come ad esempio materiale turistico (guide o depliant turistici, cataloghi di musei, siti internet…).

Ad esempio, sapere che i resti delle piramidi di Cheope, Chefren e Micerino sorgono accanto alla Sfinge e sono oggi visitabili nei pressi della città del Cairo, piuttosto che l'informazione generica che "gli Egizi costruivano le piramidi" (informazione peraltro stereotipata dato che circoscritta, in realtà, al periodo dell'Antico Regno – dal 3000 al 2000 a. C.) o che le colonne monolitiche chiamate "obelischi" che sorgevano all'ingresso dei templi egizi, traslati a partire dall'età augustea, sono oggi visibili in alcune piazze romane (come Piazza Montecitorio, S. Giovanni, S Pietro, del Popolo, della Rotonda, solo per citarne alcune), non è puro nozionismo, ma innesca processi metacognitivi di grande rilievo.

La periodizzazione è molto accurata, tanto da costituire il sottotitolo in neretto di ciascuna civiltà o parte di essa. Ciò allena i bambini alla tematizzazione, veicolando l'idea che quando ci accingiamo a descrivere qualcuno o qualcosa siamo obbligati a contestualizzarlo spazio-temporalmente in modo circostanziato, essendo soggetto a cambiamenti nel tempo. Sostenere di studiare i Romani e basta, senza specificarne il periodo di riferimento - considerando gli oltre 12 secoli che, secondo la periodizzazione canonica, intercorrono dalla fondazione di Roma alla caduta dell'Impero-, significa sorvolare sulle profonde modificazioni socio-politiche ed economico-geografiche che nel frattempo sono intervenute. Ciò equivarrebbe a studiare gli Europei ed integrare, nel medesimo quadro di civiltà, la vita e la cultura odierna e quella altomedievale.

Un altro dato, inedito nell'editoria di natura storica destinata ad un'utenza così giovane, riguarda la presenza di dati di quantificazione dei fenomeni: quando è possibile si dà conto della popolosità di una città, di un territorio o del numero di città presenti nell'epoca considerata. Questo aspetto, di solito trascurato, rende le informazioni comparabili con il dato odierno, permettendo al bambino di apprezzare le dimensioni e le modificazioni intervenute nell'orizzonte temporale finora intercorso.

L'apertura alle civiltà altre è testimoniata sia dal numero di pagine che tende a ridistribuire lo spazio in modo più equo tra i popoli, che dall'accenno all'esistenza di civiltà al di fuori dei canoni letterari della storia destinata ai bambini di 8-10 anni, come i Terramaricoli, i Sardi o, dall'altra parte dell'oceano Atlantico, i Maya. Altro aspetto di rilievo è la maggiore definizione dell'oggetto di studio: la descrizione di una generica civiltà cinese, è sostituita dalla civiltà cinese degli Han e quella indiana, dalle civiltà dei Maurya e Gupta. L'invito alla comparazione tra

due o più civiltà è qui reso più esplicito attraverso la rubrica "Civiltà a confronto" corredata di tabelle e quadri sinottici da compilare anche a scopo riepilogativo.

Il linguaggio utilizzato nei testi è caratterizzato da un periodare articolato in forma snella e principalmente paratattica. La terminologia specifica è mediata dalla presenza di un glossario intitolato "Parole della storia". Vengono esplicitati anche possibili raccordi interdisciplinari, suggeriti attraverso spunti presenti in "Dalla storia alle scienze, alla geografia…". "Ieri e oggi" è una rubrica che aggiunge un'occasione di scoperta e riflessione sui mutamenti e le permanenze, che amplia le occasioni di comparazione e quindi di comprensione dei fenomeni, offrendo a bambini ed insegnanti nuove piste di ricerca, trasmigrando dal presente al passato e viceversa.

10. Tra il dire e il fare…c'è l'omissione interculturale

Abbiamo dimostrato come le *Indicazioni* del Ministro Fioroni, rigettando una mal interpretata idea di uguaglianza scolastica, tesa a formare "*cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea*" che trasforma le differenze in disuguaglianze, riconoscano e legittimino le differenze intrapersonali ed interpersonali, prima ancora che di gruppo sociale, etnico, religioso, di genere o generazione.

La diversità, infatti, viene richiamata nel documento come condizione imprescindibile dell'essere, legata a tanti e diversificati "*modi di apprendere, ai livelli di apprendimento raggiunti, alle specifiche inclinazioni e ai personali interessi, ma anche a condizioni particolari (…), oppure a particolari stati emotivi e affettivi*", tutti legittimi.

Abbiamo anche considerato come l'apertura alla prospettiva interculturale, annunciata nelle *Indicazioni*, trovi una piena e articolata definizione nel Documento dell'osservatorio, reso noto da Fioroni un paio di mesi dopo. Entrambi questi documenti esprimono, da un lato tutta la preoccupazione per le problematiche legate all'integrazione nella scuola italiana, dall'altro la convinzione che la scuola può far molto, può operare perché le paure suscitate dalla presenza del diverso siano sottratte alla sfera dell'irrazionale. A fronte di una sempre più diffusa eterofobia, che invoglia a pronunciamenti di rifiuto, a richieste di esclusione totale ("*stiano - o tornino - a casa loro*"), la scuola può costruire, pazientemente, una conoscenza reciproca fra persone appartenenti a diverse culture o etnie. E' questa la convinzione che si palesa dalla lettura di questi due documenti.

Insomma, fatta eccezione per le evidenti degenerazioni operate dalla "Riforma Gelmini" che, come abbiamo visto, non esprimono un preciso progetto pedagogico, e per l'elusione di quella Moratti, la produzione ministeriale dell'ultimo quindicennio è composta di documenti esperti ed evoluti, in ordine alle problematiche educative, che predicano con lucidità e lungimiranza sulla complessa realtà scolastica e sull'assetto socio-storico-culturale del nostro tempo, senza perdere mai di vista la dimensione multiculturale della realtà in cui siamo quotidianamente immersi.

Eppure, a fronte della sensibilità ministeriale sulla questione, espressa da questi, ma anche dalla documentazione ministeriale precedente (il dire), persiste evidente l'omissione interculturale anche dell'ultima generazione dei sussidiari, strumenti del fare. Nella scuola italiana, infatti, sopravvive la granitica certezza del libro sussidiario che, a parte rare eccezioni, piccole digressioni e qualche variazione sul tema, continua a dettare legge su contenuti e modalità dell'insegnamento della storia. Una storia insegnata prevalentemente etnocentrica e nozionistica, infarcita di stereotipi e generatrice di pregiudizi, concepita dai più quale imprescindibile fonte identitaria nazional-occidentale: "troppo spesso accade che al bambino l'umanità venga presentata come divisa in 'buoni' e 'cattivi': i cristiani e i pagani, i romani ed i barbari, i cattolici ed i protestanti e, per la storia del Risorgimento, gli italiani e gli austriaci (...). (Così facendo) educhiamo i bambini ad un'assurda dicotomia tra il 'bene' che sarebbe rappresentato solo da noi, e il 'male', rappresentato da coloro che abbiamo combattuto".[63]

Le rare volte in cui l'editoria scolastica, avvalendosi di autori qualificati e studiosi di didattica della storia, riesce a confezionare strumenti efficaci, capaci di attivare negli alunni operazioni cognitive specifiche, si tratta di prodotti effimeri, destinati ad attraversare fugacemente

[63] G. PETTER, *Sviluppo della personalità ed apprendimento storico*, in "Cooperazione Educativa", nn 3-4, 1967, p. 13.

l'universo editoriale per poi scomparire. E' il caso di *Tutti i frutti*, così dissimile dagli altri sussidiari esaminati nel 2005 che solo due anni dopo uscirà, inspiegabilmente, di scena. Più che scomparso, ci siamo accorti che esso appare sottoposto ad una mutazione "genetica", ripresentandosi sotto altre spoglie: sembra infatti sostituito da *"Tutti i gusti più uno"*, un "nuovo" testo della medesima casa editrice, molto simile nella grafica (molte immagini coincidono), ma con altri curatori e meno aperto ad un respiro interculturale, rispetto al precedente. Nel fascicolo di storia per le classi III, edito nel 2007, ad esempio, non troviamo né un planisfero né alcuna altra rappresentazione cartografica. Lo spazio, nella percezione dell'autore, non sembra essere considerato, insieme al tempo, la parte significativa di un inscindibile binomio.

Il mondo dell'editoria scolastica ricalca chiaramente i *trend* dell'editoria più in generale: nella rincorsa di un probabile acquirente, ogni anno inonda il mercato di *Novità* mentre pubblicazioni, anche notevoli sotto il profilo della qualità che restano invendute, non vengono ristampate. La piccola e media editoria sembra essere più vulnerabile alle fluttuazioni di mercato e quindi anche più sensibile ad intercettare ed interpretare la domanda dell'utenza, cercando di soddisfarla ad ogni costo, mentre case editrici più affermate ogni tanto osano intraprendere la strada della qualità.

A giudicare dall'impostazione nozionistica della maggior parte dei sussidiari, le richieste che provengono dalla classe docente non esprimono le esigenze della parte più qualificata, e professionalmente attrezzata, degli insegnanti di scuola primaria. Molti insegnanti, in assenza di indicatori di qualità per mezzo dei quali valutare il manuale da adottare, sono tratti in inganno da elementi del tutto esteriori, come la veste grafica o il formato. Su questi elementi giocano gli editori, per sorprendere a volte con trovate appariscenti. E' il caso di *Giri in giro* un sussidiario della casa editrice IMMEDIA, un sussidiario *"a sviluppo orizzontale per assecondare il movimento del campo visivo"*[64] che, più curato in IV, in cui trovano spazio i quadri di civiltà, nel volume per la V classe ritorna ad una narrazione nozionistica vecchia maniera, decisamente "romanocentrica".

Infine non mancano docenti che, molto più prosaicamente, scelgono il manuale sulla base dei *gadget* ad esso abbinati dalla casa editrice, per lo più consistenti in guide per l'insegnante, calendari scolastici, agende, schedari, CD rom ed altri omaggi. Per questa ragione le "aspettative di vita" di un sussidiario sul mercato sono quasi sempre inversamente proporzionali al grado di innovazione che esprimono.

Che fare? Quali strategie può adottare l'insegnante per difendersi da questo strabismo tra volontà ministeriali e l'evidente elusione della prospettiva interculturale operata dalla gran parte dei sussidiari?

La risposta ci sembra implicita nell'idea stessa di *scuola cantiere*, che si evince dal documento del Ministro Fioroni. Una scuola abitata da persone consapevoli, che avvertono la responsabilità del futuro, e si rimboccano le maniche per cercare le strade più efficaci *collaborando*. Scuola in cui i dirigenti, oggi più che mai, sono chiamati a fare la loro parte con scelte appropriate in ordine alla formazione in servizio (rivolgendosi, ad esempio, alle associazioni disciplinari o, comunque, a personale qualificato e competente in materia di formazione docente) e alla creazione di ambienti favorevoli alla ricerca, in cui l'innovazione diventi elemento generativo di curiosità e interesse cognitivo, anziché alimentare fobie e riottosità.

[64] Notazione riportata sulla parte retrostante della copertina del sussidiario.

Allegato n. 1

ESEMPIO DI SCHEDA DI ANALISI PER I NUOVI SUSSIDIARI PER LA SCUOLA PRIMARIA

1. Dati identificativi del testo

- CURATORE DEL SUSSIDIARIO: Mario Amulfi
- TITOLO: Misteri al castello. Libro delle discipline
- EDITORE: Il Capitello
- ANNO I EDIZIONE: febbraio 2005
- NUMERO DI PAGINE: 312
- AUTORE DELLA SEZIONE DI STORIA: Diletta Corsini
- PAGINE: 65
- DESTINATARI: alunni IV
- ARCO TEMPORALE CONSIDERATO: dalle civiltà fluviali mesopotamiche all'Ellenismo (4000 a. C.- al III a. C)

2. La scala mondiale

- Numero complessivo carte storiche presenti 16 di cui planisferi n° 0 (% sul totale)
- Tematizzazioni dei planisferi (intitolazioni delle carte)

3. Pagine di civiltà

CIVILTA' PRESENTATE	Tot. pagine	% sul totale di pag
Sumeri	4	6.1
Babilonesi	5	7.7
Assiri	2	3.1
Egizi	9	13.9
Ebrei	4	6.1
Civiltà indiana	2	3.1
Civiltà cinese	2	3.1
Fenici	4	6.1
Civiltà del Mar Egeo: cretesi, minoici, achei	3	4.7
Greci	14	21.5

4. L'umanità come soggetto della storia. Tentativi di messa in relazione delle civiltà attraverso…

- Lo spazio: presenza di "semiplanisferi" n° 0 (% sul totale), intitolati: …….
- Il tempo: presenza di grafici temporali comparativi sulle durate delle civiltà n° 1
- Gli indicatori di civiltà: presenza di quadri sinottici tra più civiltà n° 0

Altro:

Allegato n. 2

ELENCO DEI SUSSIDIARI DEL CAMPIONE

- *M. Lustro, C. Zulini,* IO PROGETTO, Atlas, Bergamo, 2005, VOL. per classi IV-V
- *N. Tinelli, R. Kohler,* AMICO SOLE, Fabbri, Milano, 2005, VOL. per classi IV-V
- *G. Morotti,* VIENI A VEDERE, Giunti, Firenze, 2005, vol. per le classi IV – V
- *A. Ruggero, G. Battisti,* UNA MATITA PER IMPARARE, Il capitello-Signum, 2005, vol. per le classi IV – V
- AA. VV., DI NUOVO SCACCO MATTO, Raffaello Editore, vol. per classe IV
- *Mario Amulfi,* MISTERI AL CASTELLO, Il Capitello, 2005 (sezione storica a cura di Diletta Corsini),
- *Gianfranco Bresich,* IPERLIBRO, De Agostini, 2005, volume per le classi IV
- *Gruppo Scuola e Ricerca,* TUTTI I FRUTTI DEI SAPERI, ELMEDI, Milano, 2005, sezione storica curata da *Luisa Bordin, Eliana Gusso*
- *Artusi, Biagioni, Merlini,* LA MELA ROSSA, IMMEDIA Group, Milano, 2005
- SCOPRO, FACCIO, IMPARO, Giunti/Scuola, Firenze, 2005, sezione storica a cura di *Ivonne Balicco,* cl. IV
- VIENI A VEDERE, Giunti/Scuola, Firenze, 2005, sezione storica a cura di *Giusi Morotti,* cl. IV
- Margherita Bellandi, SUSSIDIARIO; La Scuola, Brescia, 2005, cl. IV
- FOCUS, Cetem, Milano, 2005
- *L. Quaresima, L. Frontoni* DI NUOVO SCACCO MATTO, Raffaello, 2005
- *Elisabetta Fugazza,* VIAGGI E SCOPERTE TRA LE DISCIPLINE E LE EDUCAZIONI, Nicola Milano, Bologna, 2005
- IO PROGETTO, ATLAS; Bergamo 2005, sezione storica di *Miriam Lustro,* classe IV
- IL CUBO MAGICO. Progetto verde, verde, Raffaello, 2005
- *Gruppo scuola e ricerca,* BIRIBOO', Elmedi, Milano, 2007, cl. III, sezione storico-geografica a cura di *Sabina De Mauro*
- *Giusi Morotti,* SCOPRO FACCIO IMPARO, GIUNTI Scuola, Firenze, marzo 2006, cl. V
- *Ivo Mattozzi,* POSTER, Giunti Scuola, Firenze
- *Erica Lo Gatto, Mario Moscaro,* OPPLA'!, Fabbri Editori, Milano, 2007, cl. III
- *Andrea Ferraris, Fabio Santangelo,* OPPLA'!, Fabbri Editori, Milano, 2007, cl. IV
- *C. Allevi, A. Fontolan, A. Valentini,* PASSAPORTO PER…, A. Mondadori Scuola, Milano 2007, cl. IV
- AA.VV., SCOOP, Gruppo Editoriale Raffaello, 2007, cl. IV
- *Andrea Ferraris, Fabio Santangelo,* OPPLA', Fabbri Editori, Milano, 2007, cl. V
- *Arianna Ruggero, Gualtiero Battisti,* FLASH! Sulle discipline, Editrice Piccoli, Torino, 2007, vol. cl. V

Allegato n. 3

PRINCIPALI NORME PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI DELL'ULTIMO QUINDICENNIO

08-09-1989	C.M. n. 301	*Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*
26-07-1990	C.M. n. 205	*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*
31-12-1991 -estratto	C. M. n 400	*Iscrizione degli alunni stranieri nelle scuole italiane.*
23 - 04 - 1992	C.N.P.I. Pronuncia di propria iniziativa	*L'educazione interculturale nella scuola*
24-03-1993	Pronuncia del CNPI	*Razzismo e antisemitismo oggi: il ruolo della scuola*
15 - 06- 1993	C.N.P.I. Pronuncia di propria iniziativa	*La tutela delle minoranze linguistiche*
02-03-1994	C.M. n. 73	*Proposte e iniziative per l'educazione interculturale. Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettuale della scuola.*
06- 02- 1995	C. M. n. 56	*Campagna europea dei giovani contro il razzismo, la xenofobia, l'antisemitismo e l'intolleranza*
23 - 02 - 1995	C.N.P.I. Pronuncia di propria iniziativa	*Educazione civica, democrazia e diritti umani.*
08-02-1996	D.M. n. 58	*Ruolo dell'educazione e della scuola nella società odierna*
06-03-1998	Legge sull'immigrazione n. 40, art. 36	All'art. 36, specifica che *"nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa, le istituzioni scolastiche realizzano, per tutti gli alunni, progetti interculturali di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati alla valorizzazione delle differenze linguistico-culturali e alla promozione di iniziative di accoglienza e di scambio".*
25-07-1998	Decreto Legislativo n. 286	*"Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"*
1999	DPR 275, art. n. 7	In presenza di fenomeni di concentrazione di studenti con cittadinanza straniera, auspica un'intesa tra scuole, reti di scuole ed enti locali, per un'equilibrata distribuzione delle iscrizioni
12-06-2000	C.M. n. 161	*L'educazione interculturale come sfondo integratore del POF.*
2002-2005	C.C.N.L. comparto scuola	All'art. n. 9 prevede *"Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica".*
31-08-1999	DPR n. 394	Il *"Regolamento recante norme di attuazione del testo unico concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero"* prevede che l'iscrizione degli alunni stranieri possa avvenire in qualunque momento dell'anno.
2001	C.M. n. 155	Si tratta di una circolare attuattiva degli articoli 5 e 29 del Ccnl del comparto scuola, che prevede lo stanziamento di fondi aggiuntivi alle scuole con una percentuale di alunni stranieri e nomadi superiore al 10% degli iscritti
2001	C. M. n. 160	E' una circolare finalizzata all'attivazione di corsi ed iniziative di formazione per minori stranieri e per le loro famiglie, tesi a realizzare concretamente il diritto allo studio, in un contesto in cui la comunità scolastica accolga le differenze linguistiche e culturali come valore
30-07-2002	Legge n. 189, cosiddetta Bossi-Fini	Pur modificando la precedente normativa in materia di immigrazione ed asilo, essa conferma le procedure di iscrizione e di accoglienza degli alunni stranieri a scuola.
28- 03-2003	Legge di Riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53	Pur non facendo esplicito riferimento agli alunni stranieri, insiste sulla necessità di sviluppare le potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio
20-12-2005	Pronuncia del Cnpi	*"Problematiche interculturali"* è un documento di analisi generale sul ruolo della scuola nella società multiculturale
D. Lgs n. 76/2005		Esprimendosi sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, individua i destinatari in "tutti, ivi compresi i minori stranieri nel territorio dello Stato" (comma 6 dell'art. 1)
01-03-2006	C.M. n. 24	*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* Fornisce un quadro riassuntivo di indicazioni per l'organizzazione di misure volte all'inserimento degli alunni stranieri.
15-03-2007	C.M. n. 28	Riguarda gli *esami di licenza al termine del primo ciclo di istruzione*. Al paragrafo 6 del capitolo dedicato allo "Svolgimento dell'esame di stato", raccomanda alle commissioni esaminatrici di riservare particolare attenzione alla situazione degli alunni stranieri in condizione di criticità per l'inadeguata conoscenza della lingua italiana.
31-07-2007	Indicazioni per il curricolo*	
Ottobre 2007	Documento dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale *	

** non si forniscono informazioni di sintesi essendo ampiamente commentati nel corpo del testo dell'articolo, nel paragrafo n. 3*

COSE DELL'ALTRO MONDO. ESPERIENZE DIDATTICHE DI STORIA IN CHIAVE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

di Cristina Cocilovo

Premessa

Nella scuola secondaria di 1° grado italiana si affollano studenti stranieri di molte provenienze non alfabetizzati nella lingua italiana, poiché non hanno frequentato la scuola primaria in Italia, ma sono arrivati direttamente nel nostro paese senza rodaggi intermedi.

Per questi alunni sono previsti interventi organizzati nei laboratori linguistici di italiano L2, con personale docente distaccato, laddove si abbia la possibilità di poterlo ottenere. Altrimenti sono affidati alla buona volontà degli insegnanti del Consiglio di classe, che li inseriscono progressivamente nelle attività quotidiane di apprendimento, con fortune alterne.

Si aggiunge poi il problema di farli partecipare a conversazioni di classe su temi di attualità o di affrontare con loro le cosiddette discipline di studio, che, per essere comprese, presuppongono un uso discretamente fluido della lingua italiana. Per ottenere risultati apprezzabili è necessario attendere almeno un paio di anni di apprendimento dell'italiano come lingua di scambio nella comunicazione di base, per gli alunni di lingua non indoeuropea; un anno o anche meno per gli ispanici e gli alunni che conoscono inglese o francese.

Al problema dell'integrazione degli alunni non italofoni alla vita del gruppo classe, si abbina quello degli alunni di origine italiana. Non è problema da sottovalutare, poiché se integrazione deve esserci, questa deve essere bi-direzionale.

Per gli alunni italiani il problema non è linguistico (anche se per curiosità spesso desiderano comunicare con il compagno di altra origine), quanto culturale. Infatti spesso, se non riescono a interagire facilmente con il compagno straniero, si rinchiudono in se stessi e nelle loro presunte sicurezze, per evitare di mettersi in "gioco".

Talvolta la tendenza a "chiudersi" colpisce anche lo studente straniero alfabetizzato, che ha frequentato la scuola primaria in Italia o addirittura è nato in Italia, sebbene la sua esperienza di vita, forzatamente più ricca, lo induca ad aperture spontanee verso gli altri.

Le proposte didattiche di storia in chiave interculturale si propongono di smuovere queste rigidità e predisporre gli adolescenti al nuovo. In che modo? Producendo aspettative, dimostrando che lo sviluppo del lavoro non è sempre prevedibile, ma crea effetto "sorpresa", aiutandolo ad aprirsi, senza affidarsi a stereotipi scontati.

Le esperienze che presento sono brevi e concentrate, ma sono possibili modelli da riprodurre in altre occasioni, per dare spessore interculturale al curricolo di storia.

Inoltre, pur essendo state progettate per la scuola media, sono spendibili anche nel biennio superiore, laddove il programma preveda contenuti analoghi, con l'accortezza di renderle meno guidate

Intercultura, psicologia e spaesamento

Per approfondire la ragione d'essere di queste unità, vorrei aggiungere qualche riflessione di ordine psicologico, in particolare riferita agli alunni di origine italiana.

Il preadolescente della scuola media (e talvolta anche l'adolescente dei primi anni della superiore) è un individuo tendenzialmente conservatore, che desidera evitare modifiche al suo mondo.

Se non viene stimolato, tende naturalmente a mantenere vivo l'egocentrismo infantile che gli ha permesso di vivere al centro dell'attenzione familiare per tutta la vita precedente. Inoltre la pubblicità, che lo considera target interessantissimo, fa perno su quello stesso egocentrismo,

amplificandone lo stereotipo nei suoi messaggi. La vita egocentrica ha prodotto sicurezze affettive più o meno valide, ma sufficienti ad essere difese da intrusioni.

In poche parole, la difficoltà legata a questa fascia d'età è dovuta al rifiuto del preadolescente di assumersi responsabilità, a diventare sempre più autonomo e a compiere quelle continue e progressive scelte che lo condurranno verso un mondo, in cui da solo deciderà della sua vita: il mondo adulto.

Si tratta di un passaggio fisiologico che caratterizza tutti i preadolescenti, come ben sanno i docenti della scuola media. Un percorso di intercultura efficace deve scalfire questo centro identitario e tendenzialmente conservatore dell'adolescente.

Per giunta questo processo sembra ultimamente essersi prolungato nel tempo: i giovani hanno la tendenza a ripiegarsi su se stessi più a lungo negli anni e sono sempre meno inclini a guardarsi attorno, timorosi di assumersi responsabilità.

Su questo deve agire la scuola in quanto agenzia formativa, poiché la fissazione delle conoscenze ha un riscontro positivo se la mente dello studente è predisposta ad accoglierle, da un punto di vista cognitivo e di rete di conoscenze precedentemente acquisite, ma anche da un punto di vista affettivo o di maturazione personale.

Alcuni anni fa si diceva di stimolare il "decentramento", aiutando lo studente a porsi nei panni di soggetti altri da lui, per comprenderne il punto di vista e non dare giudizi aprioristici. Allo scopo si erano diffuse alcune strategie, come i giochi di ruolo, o i *debate* all'americana, tuttora molto amati dagli studenti.

Gli effetti di questa strategia didattica erano molteplici e tuttora validi:

- prendere coscienza che i problemi del mondo sono più complessi di quelli che un preadolescente riesce a cogliere;
- comprendere che esistono cause molteplici per situazioni complesse;
- accettare la presenza simultanea di punti di vista diversi rispetto al medesimo problema (un avvio alla *cittadinanza consapevole*);
- non giudicare prima di conoscere e capire;
- operare scelte motivate;
- imparare a collaborare;
- sapersi confrontare con gli altri, sostenendo il proprio punto di vista con argomenti validi;
- organizzare le informazioni per esprimere comunicazioni logiche sulla base di un modello;
- conoscere e rispettare la diversità di situazioni spaziali o temporali lontane.

Oggi la complessità è tale che dobbiamo proseguire questa formazione educativa, creando condizioni continue di "spaesamento". Lo scopo è di favorire la flessibilità mentale, offrendo strumenti di conoscenza del mondo, accompagnati da una sana curiosità di scoprirne lati nascosti.

Che significa produrre spaesamento, insegnando Storia? Le operazioni sono molteplici, perché il docente, nel processo di insegnamento/apprendimento, deve:

- abituare gli studenti all'uso di coordinate spazio temporali diverse con mobilità interna e continua;
- confrontare il passato con il presente e il vicino con il lontano;
- confrontare le scelte e i punti di vista di soggetti diversi per condizione sociale, genere, provenienza, vincitori e vinti…;
- "migrare" da una disciplina all'altra, sfruttando le valenze di ognuna.

Quindi lo spaesamento, oltre che essere spaziale, temporale o sociale, deve coinvolgere anche i "saperi", perciò le proposte didattiche debbono essere quanto più possibile interdisciplinari.

Come conseguenza si procurano modifiche significative al curricolo, sia in senso interculturale che cognitivo.

I viaggi di Zheng He

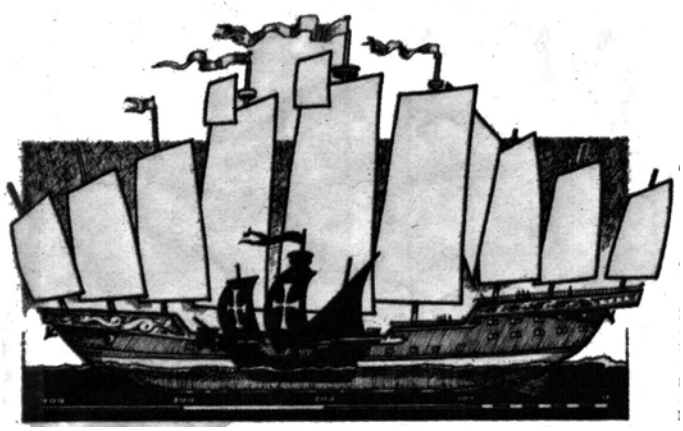
La prima proposta si inserisce nel programma di seconda media e permette di scoprire il punto di vista cinese delle esplorazioni del Mondo.

L'imperatore Cheng Zu della dinastia Ming, successiva a quella mongola di Gengiz Kan e Kubilai Kan, ordina numerose spedizioni navali per conoscere paesi non controllati dai Cinesi e nello stesso tempo far conoscere la grandezza e la munificenza dell'impero.

L'impresa viene affidata a un personaggio di per sé interculturale: Zheng He, un ammiraglio di grande cultura e prestigio, eunuco imperiale e di religione musulmana. La sua mastodontica flotta era composta da decine di navi lunghe da cento a centosessanta metri, governate da migliaia di uomini (27.000).

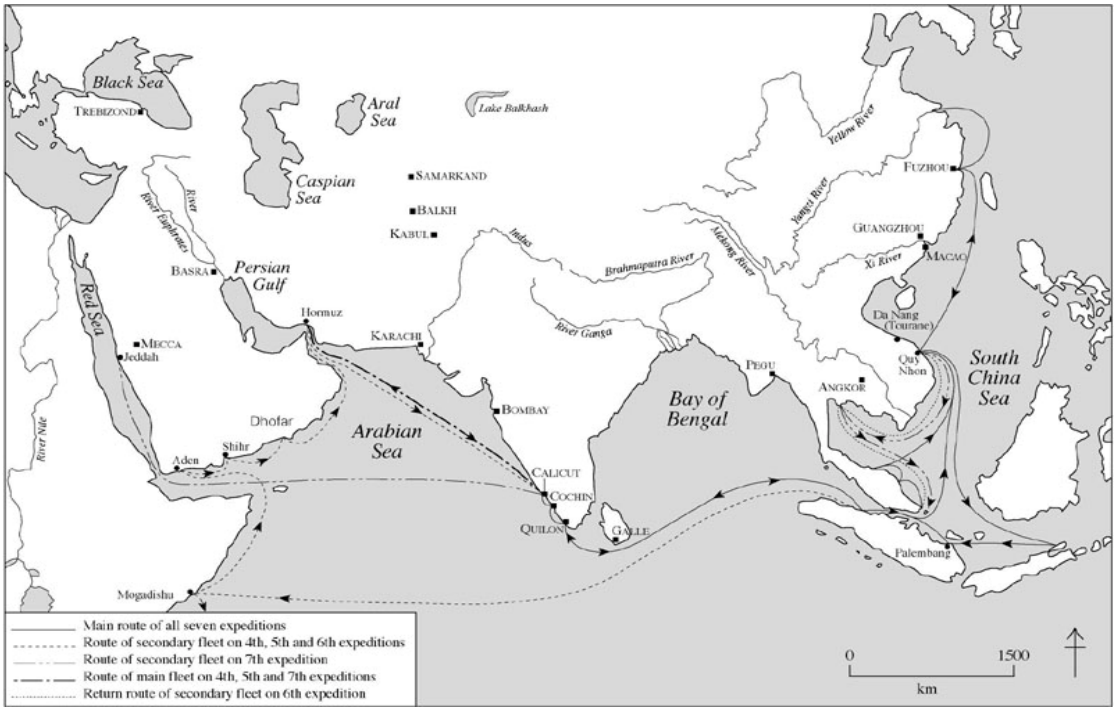
Le sette spedizioni, a partire dal 1405, raggiunsero l'Indonesia, l'India e la Somalia. Uno storico cinese ha azzardato l'ipotesi (subito confutata) che Zheng He avesse raggiunto il Sud America.

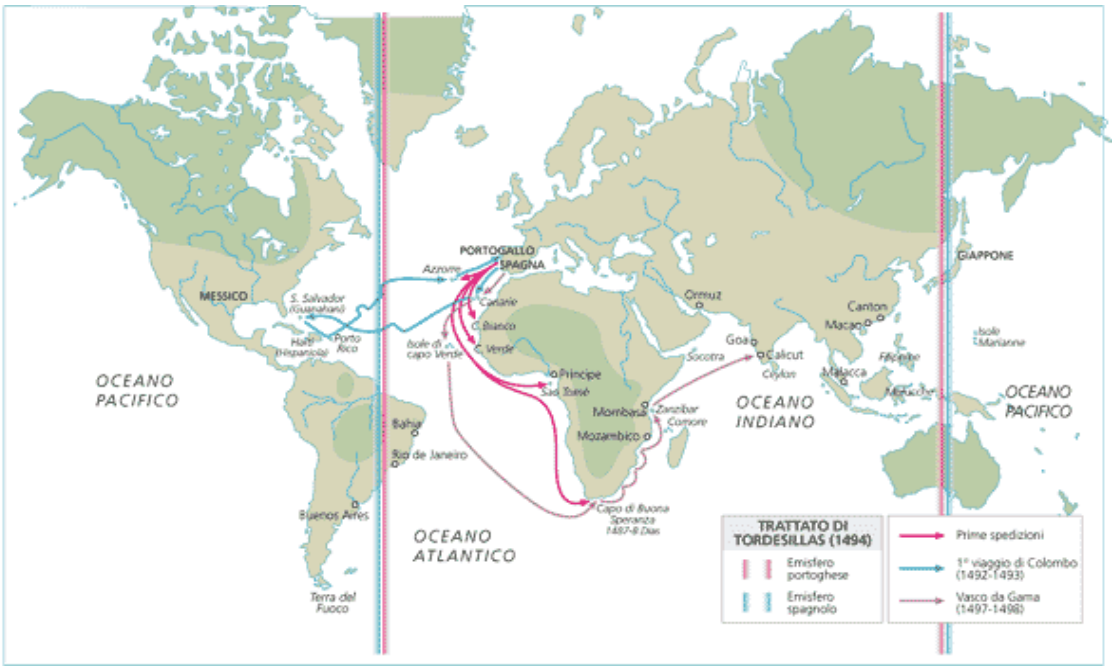
Nell'immagine che segue sono messe a confronto una giunca cinese e la quasi contemporanea caravella di Colombo: la dimensione di per sé risulta fortemente spaesante.



Le spedizioni dopo 15 anni furono interrotte: la spiegazione più probabile è che la Cina e le sue classi dirigenti non avevano la sete di ricchezza degli europei, perché l'impero cinese era ricco ed autosufficiente, aveva insomma "le sue Americhe interne", riprendendo una frase di Immanuel Wallerstein.

Lo stupore negli alunni, quando affrontano questa unità, è significativo, poiché sono messe in discussione le certezze acquisite sulla spedizione di Cristoforo Colombo, come la più grande impresa di esplorazione: infatti emergono disparità forti nei tempi (quella di Zheng He è di 80 anni prima), nelle distanze coperte, nella dimensione di navi, flotta e soprattutto nella potenza dell'impero cinese, che ha potuto investire capitali enormi se messi a confronto con quelli delle monarchie europee. Spaesante però è la differenza di obiettivi fra le due imprese: la cinese di conoscenza, l'europea di conquista. Significativo è anche il confronto fra le spedizioni se si utilizzano carte geostoriche.





I materiali utilizzati per l'unità non sono abitudinari, poiché la pagina di un manuale (intercambiabile con un altro) è messa a confronto con un articolo giornalistico (ne indichiamo uno, ma ne sono stati pubblicati altri).

Ecco una presentazione schematica dell'unità didattica:

- Inserimento dell'UD prima della rivoluzione geografica europea della metà del 1400.
- Obiettivi: scoprire il punto di vista cinese delle esplorazioni del Mondo.
- Tempi di lavoro: 4 ore.
- Interdisciplinarietà tra storia, geografia (carte geostoriche e planisfero muto), italiano (comprensione di testi diversi come tipologia).

- Destinatari: alunni di seconda media o di biennio superiore.
- Modalità: analisi di testi e transcodifica, produzione e confronto di mappe, formulazione di ipotesi.
- Strumenti: un articolo di quotidiano, il confronto con il manuale, carte geostoriche e planisfero muto, la proposta solo per studenti più grandi di un film evocativo, sebbene si riferisca a 3 secoli dopo: "Cantando dietro i paraventi" di Ermanno Olmi.

Percorso didattico e materiali sono riportati in fondo all'articolo nell'allegato 1.

Il mondo sottosopra

La seconda proposta è adatta per una terza media, nel momento in cui affronta il tema dei totalitarismi del '900.

Il lavoro si impernia sulla lettura di un brano (Il mondo sottosopra) tratto dal romanzo "Tre cavalli" di Erri De Luca edito da Feltrinelli, Milano, 1999 e riportato in allegato.

Il protagonista del romanzo ha partecipato alla guerra clandestina contro la dittatura dei generali in Argentina. Nelle pagine del brano è in fuga verso l'estremo sud del paese, perché attivamente ricercato dalla milizia argentina. Riesce a rifugiarsi in un'osteria probabilmente di Ushuaia, dove l'oste ha intenzione di aiutarlo.

Prima di spiccare l'ultimo salto verso la salvezza e compiere lo strappo con il suo passato, osserva casualmente un planisfero rovesciato: è l'occasione per intrecciare una conversazione con l'oste sul significato di Nord e di Sud in una visione rovesciata non solo nella rappresentazione cartografica.

La proposta didattica permette di accostare le dittature nazifasciste o sovietica a quelle della seconda metà del secolo, in un confronto diacronico sul medesimo tema. Ma oltre al rapporto Passato/Presente, si ha la possibilità di mettere a confronto le dittature europee con una delle loro filiazioni più crudeli, esportate oltreoceano.

Infine si presta anche ad aperture interdisciplinari con geografia (una unità didattica sui planisferi) e in particolare con italiano, per cui è prevista una attività di analisi testuale guidata.

Ecco una presentazione schematica dell'unità didattica:

- Inserimento in una UD sulle dittature del '900 o sul postcolonialismo sudamericano.
- Obiettivi: scoprire la visione di un abitante del Sud del Mondo, che non utilizza immagini classiche legate al rapporto sviluppo/sottosviluppo.
- Interdisciplinarietà tra storia, geografia, italiano.Destinatari: alunni di terza media o di biennio superiore.
- Modalità: analisi testuale classica, la produzione di mappe, la formulazione di ipotesi.
- Strumenti: il testo di Erri De Luca, possibilmente un planisfero capovolto. Tempi di lavoro: 2 -3 ore.

Percorso didattico e materiali sono riportati in fondo all'articolo nell'allegato 2.

Allegato 1 - Zheng He

Prima fase: lettura dell'articolo, osservazione e confronto di immagini (giunca e caravella) e di carte geostoriche.

Zheng He, l'anti-Colombo ora la Cina riscrive la storia

Repubblica — 02 settembre 2004 - pagina 12 - sezione: CRONACA

PECHINO - Non contenta di aver egemonizzato la produzione mondiale di computer e scarpe, vestiti e telefonini, ora la Cina vuole toglierci anche Cristoforo Colombo. "Indovinate chi ha circumnavigato il globo 87 anni prima di Colombo e 114 anni prima di Magellano?" chiede il sito online dell'agenzia stampa di Stato Xinhuanet. La sua risposta: "L'ammiraglio cinese Zheng He esplorò l'Occidente in sette viaggi dal 1405 al 1433, percorrendo 50.000 chilometri e visitando 37 nazioni". Si è appena spenta l'eco dei festeggiamenti per i trionfi olimpici dei suoi atleti e il governo di Pechino lancia sui mass media ufficiali la celebrazione dell'anti-Colombo. è il tentativo ambizioso di riscrivere una Storia ufficiale troppo eurocentrica, e al tempo stesso di legittimare la nuova vocazione della Cina come superpotenza planetaria. A scatenare l'offensiva contro i primati del navigatore genovese scende in campo il ministro dell'Informazione, Xu Zuyuan: «Il governo cinese attribuisce una grande importanza alle commemorazioni del seicentesimo anniversario dei viaggi di Zheng He in Occidente». Xu guida un comitato governativo di 15 ministri, dagli Esteri alle Finanze, mobilitati per riparare le ingiustizie degli storici occidentali. La foga è tale che le celebrazioni stanno cominciando addirittura con un anno di anticipo. Per la precisione i sei secoli dalla prima esplorazione del Colombo cinese cadono solo nel 2005, ma nessuno ce la fa ad aspettare. Già adesso si accavallano conferenze e mostre, inserti speciali dei giornali e concorsi a premi per commemorarne le gesta. La televisione pubblica inizia un kolossal a puntate dedicato alle imprese del leggendario ammiraglio. In barba alla laicità dello Stato gli archeologi annunciano con emozione il ritrovamento nella città meridionale di Xiamen di un antico tempio dell'epoca Qing dedicato al culto di Zheng He, elevato al rango di un semidio. Una statuetta ci tramanda l' immagine di un bell' uomo dai tratti raffinati, corpulento come si addice all' eunuco, vestito con una tunica bianca ornata di complessi ricami dorati, e con in mano sempre una carta geografica arrotolata. L'importanza di questo personaggio in effetti è nota da tempo anche in Occidente. Su mandato dell' imperatore Cheng Zu, una flotta di dimensioni ineguagliate al mondo salpò nel luglio del 1405 dal porto di Suzhou, la "Venezia cinese" vicino a Shanghai. Un secolo e mezzo dopo il viaggio del veneziano Marco Polo in Cina. La sua missione dichiarata era quella di allacciare legami con paesi lontani, espandere il commercio di prodotti cinesi. La comandava l'eunuco imperiale Zheng He, noto anche con il suo nome d'infanzia di Sanbao (che significa letteralmente "tre tesori"). Ai suoi ordini c'erano 208 navi con 27.800 uomini a bordo. Le navi più grandi erano lunghe 146 metri e larghe 60, ognuna poteva trasportare un migliaio di passeggeri, e disponevano dei mezzi tecnici più avanzati dell' epoca: nessun paese europeo poteva competere con la Cina di allora per la qualità di quei nove alberi, delle carte nautiche e delle bussole di bordo. Oltre agli equipaggi e ai soldati la flotta di Zheng He trasportava un esercito di scienziati e interpreti, medici e metereologi. La spedizione del 1405 servì a esplorare il Mare del Sud della Cina fino alle isole di Giava e dello Sri Lanka. Per Zheng He fu solo una prima prova. Nei 28 anni seguenti l'Armada cinese salpò per ben otto volte diretta verso Occidente: dallo Yemen all' Iran, dalla Somalia alla Mecca, l' impero cinese allargò a dismisura le sue conoscenze e la sua influenza. Un controverso best-seller anglo-americano - "1421: The Year China Discovered the World" dello storico navale nonché ex ufficiale della British Navy Gavin Menzies - ora sostiene che Zheng He non navigò solo verso Ovest. Menzies scrive di aver raccolto le prove che l'eunuco-ammiraglio raggiunse con la sua flotta l'America 70 anni prima che Colombo sbarcasse ai Caraibi. Un pezzo forte di questo "teorema" secondo Menzies è il ritrovamento da parte dei portoghesi nel 1424 di una mappa geografica dell'America disegnata dai cinesi. Dopo l'uscita del libro di Menzies altri ricercatori si sono esposti per suffragare la stessa tesi, per esempio sulla base del ritrovamento di antichi vasi cinesi sulle coste del Brasile in epoca precolombiana. Le teorie di Menzies sono talmente contestate che il governo di Pechino mantiene una prudente distanza, pur simpatizzando con l'esperto navale anglosassone. «L'idea che i cinesi abbiano scoperto l' America pri-

ma di Colombo - dichiara il ministro Xu - è ancora al vaglio delle indagini accademiche e al momento non sono state raggiunte conclusioni uniformi». La questione di chi abbia veramente scoperto l'America può rimanere in sospeso. Quel che conta oggi è la decisione del governo di Pechino di investire generosamente per le celebrazioni in onore di Zheng He "nello spirito del patriottismo, dell'amicizia tra i popoli e della navigazione scientifica" come dice il ministro dell' Informazione. «I suoi viaggi a Occidente dimostrarono che la Cina aveva la tecnologia più avanzata a quei tempi, servono a ricordarci la saggezza e il coraggio del popolo cinese in tutte le epoche». Gli storici occidentali non contestano che la Cina del XV secolo fosse una lunghezza più avanti, sia nello sviluppo economico che nelle conoscenze scientifiche. La riscoperta orgogliosa delle imprese di Zheng He è anche lo specchio di quel che la Cina pensa di se stessa oggi: dalla conquista dello spazio ai record olimpici, dalla modernizzazione economica all'invasione dei mercati esteri, ogni traguardo è alla sua portata. Se negli anni Cinquanta Pechino ambiva a prendere la guida dei paesi del Terzo mondo nella coalizione dei "non allineati", oggi gareggia in serie A, l'obiettivo più vicino è superare il Pil della Germania e del Giappone, per puntare all'aggancio con gli Stati Uniti. La nuova storiografia ufficiale insiste sul carattere pacifico delle imprese di Zheng He. « Quei viaggi - dice Xu - furono all'insegna della collaborazione tra il popolo cinese e i suoi vicini. Le commemorazioni serviranno a esaltare questi valori: le relazioni pacifiche tra la Cina e i suoi vicini, specialmente le altre nazioni del Sud-Est asiatico». Ancora oggi - assicurano le relazioni ufficiali ai convegni in onore di Zheng He - i vasi Ming ritrovati in Somalia e Tanzania sono considerati dai popoli locali come dei pegni d'amicizia, mentre in Thailandia e Malaysia hanno ribattezzato nel nome di Sanbao perfino città, porti e pagode. «Lui non occupò mai un paese straniero, non vi costruì fortezze né derubò tesori» sottolinea il ministro dell'Informazione, con un'allusione implicita al diverso comportamento dei conquistadores coloniali europei. è il linguaggio felpato e diplomatico di una Cina che vuole rassicurare i vicini, ma che in realtà sta recuperando nei fatti il rango di una superpotenza come ai tempi della dinastia Ming. Nell'Asia di oggi non ci sono dubbi sulla crescente influenza della Cina. La sua espansione economica l'ha già portata a diventare il partner più importante di Giappone e Corea, soppiantando gli Stati Uniti. Da commerciale e tecnologica la forza diventa politica e militare. Mentre l'America di Bush impantanata in Iraq è costretta a ritirare truppe dall'Asia, Pechino occupa gli spazi d'influenza lasciati liberi. Come ai tempi del grande ammiraglio vissuto sei secoli fa la Cina è pronta a rinascere come potenza navale, cancellando secoli di umiliazioni e di subalternità nei confronti degli "imperi marittimi", prima quello britannico, poi il giapponese e infine l'americano. Dall'orgia di retorica si stacca la voce sobria dello storico Xin Yuan' ou dell'università di Shanghai Jiaotong. La vera motivazione del primo viaggio di Zheng He, spiega Xin, è che la dinastia Ming stava per soccombere sotto l' assedio terrestre delle armate di Tamerlano, l' imperatore turco-mongolo che aveva conquistato gran parte dell' Asia. L'ammiraglio fu mandato per i mari alla disperata ricerca di alleati che soccorressero l'impero cinese ormai agli sgoccioli. -

DAL NOSTRO CORRISPONDENTE FEDERICO RAMPINI

Questionario sull'articolo

Individua nel testo dell'articolo tutte le informazioni date su Zheng He e scrivi:

- chi era;
- in che epoca è vissuto e quando ha fatto il viaggio di cui si parla;
- per conto di chi;
- da dove è partito e dove è arrivato. Riporta il percorso dei suoi viaggi sul planisfero muto che ti viene fornito;
- con quali mezzi (uomini, navi, strumenti, altro);
- Perché è chiamato l'anti-Colombo? Sottolinea nell'articolo la risposta corrispondente.

Quali differenze ci sono tra Zheng He, Marco Polo e Cristoforo Colombo? Scrivile in tabella:

Indicatori di confronto	Zheng He	Marco Polo	Cristoforo Colombo
- Direzione del viaggio - Mezzo di trasporto - Committente - Scopo del viaggio			

- Numero dei partecipanti			

È stato pubblicato un libro anglo-americano sulle sue imprese piuttosto controverso: che cosa ipotizza?

Per quale occasione la Cina attuale rilancia Zheng He? Che vantaggi pensa di ottenere?

Le ipotesi sulle esplorazioni di Zheng He sono due: una ufficiale e un'altra proposta dallo storico cinese Xin Youan'ou; sottolineale nel testo e spiegane la differenza di immagine per la Cina.

Le autorità cinesi mettono a confronto i viaggi di Zheng He con quelli degli esploratori europei. Quale conseguenza ne deducono, anche se in modo implicito?

Perché secondo te questi viaggi (come quelli dei Vichinghi per esempio) non hanno cambiato il corso della storia?

Seconda fase: Confronto con un manuale di storia

Si consiglia: Giulio Mezzetti "La Storia e l'Ambiente" 2° La Nuova Italia Firenze, 2000, Pag. 101 - 102

a) Leggi la ricostruzione storica dei viaggi di Zheng He e dell'impero cinese del suo tempo sulle pagine del manuale.
b) Individua le informazioni che hai letto nell'articolo e sottolineale in rosso.
c) Con le informazioni complessive fornite dal manuale, costruisci una mappa concettuale sulla Cina della dinastia Ming, che ne espliciti le condizioni economiche, sociali e geopolitiche.
d) Si consiglia, come passaggio successivo, il confronto con l'area europea e con quella del mondo turco ottomano.

Allegato 2 - "Il Mondo sottosopra" da "Tre cavalli" di Erri De Luca

Erri De Luca, *"Tre cavalli"*, Feltrinelli Milano, 1999, pg. 89 – 93

Comprensione del brano

Il protagonista del romanzo ha partecipato alla guerra clandestina contro la dittatura dei generali in Argentina. Questo sanguinoso regime, insediatosi nel 1976, ebbe termine nel 1982, dopo la guerra per il possesso delle isole Falkland o Malvinas, nella quale l'Argentina fu sconfitta in pochi mesi dall'Inghilterra.
Nel brano che leggerai, il protagonista è in fuga verso l'estremo sud del paese, perché attivamente ricercato dalla polizia argentina. La dittatura è ancora molto forte: siamo nel 1980…

Rileggi il brano e rispondi alle domande. Quando lo ritieni necessario o significativo, cita il testo:

- **In generale:**
  - Che cosa ti ha colpito maggiormente nell'episodio? I personaggi, l'ambiente, la situazione, la carta geografica, la percezione del mondo, altro? Perché?
  - Spiegalo con le tue parole in circa 15 righe.
- **L'ambiente:**
  - Quale ambiente fa da sfondo all'episodio?
  - Come è il clima? Da che cosa lo desumi?
  - Sottolinea le parole che ti hanno colpito di più nella descrizione degli ambienti.
  - Che cosa trovi di lontano e di diverso dal tuo modo abituale di percepire il mondo?
- **I personaggi:**
  - Quali sono i personaggi dell'episodio? Quali sono i loro sentimenti?
  - Descrivi brevemente il loro aspetto fisico e il loro carattere. Alla fine esprimi una tua impressione su ognuno.
  - Che tipo di rapporto si instaura fra i personaggi?
- **La carta geografica:**

- Il tuo punto di vista: in piccolo gruppo riporta in una mappa tutto ciò che per te significa Nord e Sud. Confronta la mappa con quella dei compagni. Procedi ad una prima classificazione.
- Nel testo: che significato ha la carta geografica? Quale percezione del mondo viene messa in contrapposizione? Riporta in una mappa affiancata alla precedente che cosa l'oste pensa del Sud e del Nord del mondo.
- Confronta la tua mappa personale e quella desunta dal brano: metti a fuoco le differenze.

- **Il ritmo narrativo:**
- Come procede la narrazione?
- Su quale elementi "gioca" l'autore per creare straniamento nel lettore? Cita parole, situazioni, costruzione di frasi, uso degli impliciti…

"Il Mondo sottosopra"
(da Erri De Luca, *Tre cavalli*, Feltrinelli - Milano 1999, pp. 89-93)

È strada di una città di mare, vado al porto, sfioro col dorso della mano un canapo di attracco, odoro la mia infanzia sul Tirreno, cerco di somigliare a un marinaio quando spingo una porta di osteria.
La stanza è affumicata, il vento che s'infila insieme a me la scuote come uno strofinaccio. Una lampada butta luce in faccia a chi entra. "Che cerchi, uomo?" chiede una voce dietro un bancone mentre cerco di capire se il posto mi conviene.
Abbasso gli occhi e vado calmo verso la voce, anche se è uno schiaffo sui nervi la sua accoglienza.
Mi siedo, dico che cerco un posto per dormire e un imbarco
"Per viaggiare o per lavorare?"
Ora che non sto più sotto la luce vedo l'oste, un orso senza peli. Poggio le mani sul bancone e mi viene di dirla franca: che non sono marinaio, ma posso fare qualunque lavoro per pagarmi il viaggio.
"Cose da ragazzi, non hai età di mozzo."
Ora lo guardo. Vedo occhi viola di venuzze esplose. Ha sessant'anni almeno e capelli imbiancati come ghiaccio.
"Una vita di uomo dura quanto quella di tre cavalli e tu hai già sotterrato il primo."
"Ho un po' dì denaro e posso aspettare," dico.
"Non credo. Hai fretta. Sei venuto troppo lentamente al banco."
"Mi puoi aiutare?" dico e non so che mi piglia a parlare così invece di uscire e andarmene svelto con l'arma pronta a sconsigliare di venirmi dietro.
"Fammi vedere le mani, " dice.
Gliele apro davanti, sono sporche, ferme. Me le rigira subito sul dorso, mi scoperchia i polsi.
"C'è ancora del buono in te. Ti metterò su una nave e te ne andrai. Sarai salvo. Ti costerà i figli: non ne avrai. Quelli come te vanno lasciati senza. "
E mentre sto per sputargli in faccia, sento una fitta in fondo all'intestino e ci butto una mano sopra a premere.
E lui mi dice con un'altra voce, bassa, bassa, che c'è una camera collettiva al piano di sopra e un letto libero, e dì starmene lì, di non uscire, che per i pasti viene lui a chiamare. E io non so perché, ma faccio come dice. E salgo a un camerone e mi ripulisco prima di assaggiare un letto per la prima volta dalla fuga. Anno il cane, perché se mi da agli sbirri voglio essere pronto. Sull'attacco del sonno ho un pensiero cupo: che salvarsi è solo spingersi più a fondo nella trappola, anziché uscirne. Solo morire è uscirne.
L'oste mi sveglia per mangiare un suo intruglio di pesci, sul bancone. Li spolpo con le mani fino all'ultima lisca, poi inghiotto il brodo a sorsi dalla scodella.
Mastico male, la faccia è un cartone pressato, non si scioglie al cibo, né a un sorriso. Sul muro dirimpetto c'è una carta geografica del mondo, il capovolta, con l' Antartide in alto. Si accorge che la fisso.
"Sei del nord," dice, "quelli del nord restano scemi a guardare il loro bel pianeta sottosopra. Per noi invece il mondo sta così, col sud in alto."
Me ne sto a occhi persi sulla carta.
Vengono marinai irlandesi a riempirsi la vescica di birra e guardano e muovono la testa come i cani quando sentono lo strano. Teste dì nord, teste cieche siete. Si capisce la terra solo se la rigiri così. Guarda i continenti: spingono verso nord, vanno a finire tutti dall'altra parte. Perché si sono staccati dall'Antartide e stanno viaggiando verso il basso del pianeta, precipitano laggiù. Si lasciano dietro gli oceani. E anche le correnti marine partono da qui, da sud, perché qui è il principio, l'alto della terra. Ed è terra, l' Antartide con montagne e vulcani, non acqua raffreddata come il vostro ghiacciolo. Il nord disegna carte false col suo bel polo in cima, mentre è il fondo del sacco. E poi per voi conta l'oriente e l'occidente, mentre per noi è solo acqua sbattuta, oceani di ponente e di levante. Stiamo sul corno appuntito del mondo, accovacciati ai suolo per non farci staccare dal vento."
Lo ascolto e credo a tutto quello che dice, anche all'imbarco promesso. Deve arrivare un battello da pesca irlandese, mi mette su quello.
Razza di oste del sottosopra, che sgrulla un uomo solo cogli occhi e rigira le mappe. Mi sforzo dì sorridergli, non so più muovere la faccia. Ho mani unte, mi passo il dorso sulla bocca per pulirla, ma di più per strofinarla, spingerla a una smorfia. La costringo a indurirsi nel più stentato dei sorrisi.
Allora mi versa un mezzo bicchiere di acqua torbida amara, offro io, dice, e la accetto e me la sento scendere in petto come una coltellata e mi accortoccio gli occhi per non sputare lacrime. È acqua d'incendio per me che non tocco gradi di alcol da anni.
Mi passa in corpo un principio di cordialità, uno starmene in pace di fronte a un altro uomo, Mi consegno a questo orso spelato che con la stessa mano può spedirmi al largo o spezzarmi la spina delle vertebre e chissà cosa di me gli fa decidere una delle due.
La carta capovolta ora mi sembra giusta, m'insegna a stare sul!'antipode. La fuga creduta verso il fondo, si rovescia in alto. Sto in cima a uno scoglio e aspetto il tuffo.

Di notte su una branda di una stanza collettiva sento i fiati amari di marinai spiaggiati in cerca di un imbarco, di viaggiatori che aspettano un passaggio di fortuna. Siamo uomini dentro una stiva che non prende mare. Nessuno parla all'altro. Di giorno stanno a capo chino, come i girasoli di notte.
Quando arriva il battello mi dice: "Sali a bordo stanotte. Non portare peso, solo i tuoi panni. Butta via il resto, non ti serve più, mai più".
E così faccio.

L'UMANITA' DALLA "RIVOLUZIONE VERDE" ALLA "RIVOLUZIONE GRIGIA". *UN ESEMPIO DI MODULO GEO-STORICO A SCALA MONDIALE PER LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO*

di Paola Lotti
(con la collaborazione di Vincenzo Guanci)

Introduzione

Il modulo didattico fornisce un esempio della possibile attività in classe, in una classe prima della scuola secondaria di II grado, nello specifico attraverso tematiche in chiave mondiale ma anche in una concezione della storia a dimensione interculturale, dove non trova evidentemente posto una storia eurocentrica né africanocentrica o asiacentrica, ecc. Infatti, una storia a dimensione interculturale dovrebbe assumere, a nostro avviso, i diversi *punti di vista* dai quali le società/civiltà del pianeta osservano il passato. Il fatto è che ogni società/civiltà osserva soprattutto il *proprio* passato e solo da quel punto di vista prende in considerazione gli altri popoli; di qui le caratteristiche monocentriche delle diverse storie insegnate. La via per mitigare, andare oltre, tali caratteristiche, è quella di intrecciare diverse scale spaziali - locale, nazionale, continentale, mondiale - per leggere la propria storia in un *contesto* più ampio e darle così un significato non monocratico, scoprendo come le caratteristiche identitarie di ogni gruppo sociale - popolo, nazione, civiltà - siano in gran parte meticcie, frutto di continui ininterrotti contatti tra i popoli del mondo.

Abbiamo cercato quindi di individuare alcuni temi che si prestano, senza forzature, in modo particolarmente efficace ad una loro trattazione su scala mondiale; ciascuno di essi può contribuire a formare lo "sfondo", il contesto, che attribuisce significato alle storie particolari, nazionali.

Per una storia siffatta la scala spaziale è naturalmente il pianeta, mentre la scala temporale dipende dal tema trattato (l'indagine, per esempio, su una guerra mondiale avverrà evidentemente utilizzando il tempo breve, mentre una ricerca sui mutamenti climatici utilizzerà tempi lunghissimi).

Metodologia didattica

Il tema che proponiamo con i materiali didattici di questa unità d'apprendimento è l'agricoltura, con la seguente motivazione:

> *il grande processo di trasformazione degli umani da nomadi a sedentari iniziò diecimila anni fa e nel corso di circa duemila anni coinvolse l'intero pianeta. "La rivoluzione neolitica rappresentò il primo salto tecnologico ed ecologico, con lo sviluppo dell'agricoltura e dell'addomesticamento degli animali, e diede vita a due diversi modelli di vita, quello dei nomadi e quello dei sedentari, diversi sia sul piano della gestione delle risorse naturali che sul piano dell'organizzazione sociale. Il confronto e lo scontro fra questi due modelli fu per secoli uno dei fattori che maggiormente influenzarono il corso della storia, finché il modello nomade non venne definitivamente sconfitto. La rivoluzione industriale rappresenta, insieme alla rivoluzione agricola e alla rivoluzione demografica che l'hanno accompagnata, il secondo momento di svolta della storia, quello che ha fondato tutte le caratteristiche del mondo at-*

> *tuale, modificando radicalmente, come non avveniva appunto dai tempi della rivoluzione neolitica, il rapporto fra l'uomo e l'ambiente."* [65]

Tuttavia, mai come ai nostri giorni, i gruppi umani sono mobili: la straordinaria velocità e disponibilità di mezzi di trasporto permette a masse di donne e uomini di spostarsi rapidamente da un posto all'altro del pianeta. Il fenomeno ci coinvolge direttamente: l'umanità mobile attraversa le nostre città, i nostri territori, sia sotto forma di turisti sia sotto forma di migranti.

Fenomeni come questi, il turismo e le migrazioni, diventano maggiormente comprensibili per gli allievi se diamo loro gli strumenti per traguardarli in un contesto il più ampio possibile, assumendo come soggetto della nostra e loro riflessione non una singola nazione o una singola civiltà, bensì l'*umanità*, l'umanità intera.

Il percorso didattico parte dal presente e viene sviluppato sui tempi lunghi, dalla rivoluzione agricola del neolitico alla società industriale della fine del ventesimo secolo, cercando di segnalare gli aspetti significativi per mutamenti, passaggi e cambiamenti a *carattere mondiale*, in relazione all'uomo e all'ambiente, all'uso delle fonti di energia, alle produzioni agricole e alla loro diffusione.

La scelta del tema è dettata dalla considerazione semplice che di agricoltura vive l'umanità intera e che, per questo, si tratta di un tema tipico di "storia dell'umanità". Abbiamo cercato coerentemente di svilupparlo tenendo presenti questi tre principi di fondo:

- la scala mondiale;
- la lunga durata;
- l'umanità protagonista della storia.

Anche quando abbiamo trattato sottotemi particolari che riguardavano singole civiltà, tempi meno lunghi e spazi più ristretti, abbiamo cercato di non dimenticare il contesto, che resta il più ampio possibile.

Due principi fondamentali di metodologia didattica hanno ispirato il nostro lavoro: il nesso con il presente, che apre e chiude il percorso, e la costruzione della conoscenza storica sull'agricoltura nel mondo compiuta direttamente dagli allievi attraverso operazioni cognitive esplicitamente indicate e strettamente intrecciate al testo.

Per quanto riguarda la prima questione, il tema permette riferimenti al presente abbastanza naturali, senza forzature particolari. Proponiamo qui solo alcuni spunti per l'introduzione allo studio, per far emergere le preconoscenze sull'argomento e, soprattutto, per impostare una discussione; i colleghi e le colleghe sapranno approfondire e ampliare tali proposte in modo da destare negli studenti l'interesse necessario a svolgere la ricerca sul passato e per la discussione finale sull'intero modulo.

Le operazioni cognitive, invece, sono inserite all'interno del testo stesso, come proposte di "esercizi" per gli allievi. Si tratta talvolta di semplici operazioni di guida allo studio, ma, più spesso, invitano lo studente ad osservare e ricavare informazioni da confronti tra dati, cartine, tabelle, grafici; ogni tanto si propone agli studenti la produzione di brevi testi riassuntivi che fanno il punto dello stato delle conoscenze costruite.

I vantaggi didattici

Il percorso presentato è rivolto ad una classe del biennio superiore; in parte è stato anche sperimentato. Gli studenti acquisiscono dimestichezza, progressivamente, con gli strumenti necessari alla comprensione dei processi storici: costruzione e uso dei grafici temporali, uso e lettura costante delle carte geografiche, consapevolezza dello spazio e delle correlazioni spazio-temporali oltre che tematiche. Essi formano competenze di comprensione dei testi, non solo scritti, di analisi, di elaborazione tematica grazie all'apparato di esercizi integrati nel testo; percepiscono in progress la dimensione mondiale della storia e la presenza di punti di vista diversi. Trovano le motivazioni dello studio della storia nelle relazioni presente-passato-presente.

[65] LUIGI CAJANI, *Per un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria*, in www.storiairreer.it

L'unità ha un altro vantaggio relativo alla flessibilità; è vero che comprende la rivoluzione neolitica ma proprio perché in chiave mondiale e sul lungo periodo, comprensivo del presente, può essere utilizzata anche in altri momenti del curricolo scolastico.

Lo "smontaggio dei manuali"

Altro elemento, crediamo, fondamentale riguarda l'abilità progressivamente acquisita dagli allievi di "smontare" il manuale in uso per acquisire la consapevolezza che le ricostruzioni storiche manualistiche sono parziali. In quali capitoli e/o paragrafi si parla del tema scelto? Qual è la visione spazio-temporale presente nei manuali? Cosa succede nel mondo? O semplicemente come, quando, dove continua o compare la rivoluzione agricola? Oppure, come vengono trattate i temi riguardanti le tecnologie e le produzioni nel mondo? come cambiano nel tempo e nello spazio? quali relazioni sussistono tra le civiltà nel mondo? Se gli allievi smontano l'indice del manuale in adozione si accorgono che il capitolo o alcuni paragrafi sulla rivoluzione agricola del neolitico sono inseriti in un'ottica spaziale e temporale limitata: le carte storiche comprendono la "Mezzaluna fertile" e la periodizzazione è relativa solo alla zona in questione. Vedono anche che l'argomento "rivoluzione agricola" o "agricoltura" viene ripreso in poche righe nei capitoli destinati alle singole civiltà, ma *en passant*: sembra che il resto del mondo, contemporaneamente, non esista. La successione dei capitoli, inoltre, confonde le idee spazio-temporali degli allievi, che non percepiscono come contemporaneamente a un dato periodo in diversi spazi succeda qualcosa di importante. E, inoltre, non è da trascurare il fatto che il manuale, così com'è strutturato, offre una ricostruzione storica parziale: Cina, India, continente americano, Africa non sono presenti o compaiono improvvisamente dal nulla.

Occorre, dunque ricostruire il tema!

Problemi e difficoltà

Non ci nascondiamo le difficoltà di insegnare una storia a dimensione interculturale intesa in questo modo. Per esempio:

1. la difficoltà di reperimento del materiale, almeno per alcuni temi-problemi. Per elaborare percorsi in chiave mondiale, adatti alle scuole, i manuali in uso servono relativamente; essenziali sono invece atlanti, carte e testi storiografici che occorre riconfigurare didatticamente anche nel linguaggio.
2. Dal momento che i manuali scolastici non ci sono stati di molto aiuto, abbiamo usato come testi di riferimento:
   - C. J. DIAMOND, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino, 1998
   - F. BRAUDEL, *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*, Einaudi, Torino 2006.

   e pochi altri che vengono indicati in bibliografia. Utilissimi si sono rivelati alcuni siti web che vengono riportati nella sitografia in appendice.
3. La scelta tematica deve avere chiari riferimenti per la periodizzazione, per il contesto, per i nessi con il presente; e non sempre la cosa è agevole.
4. Le esclusioni: la tematizzazione da noi proposta, ovviamente, esclude molto (avvenimenti, civiltà, concettualizzazioni) di quanto altri magari ritiene fondamentale; in effetti, si tratta solo di *uno* dei possibili sviluppi del tema "l'umanità e l'agricoltura".
5. La scelta delle classi in cui lavorare, il monte ore previsto per un percorso in chiave mondiale, l'allontanamento parziale dai programmi canonici. Si tratta di obiezioni legittime, dal punto di vista del docente e che riguardano anche, nella parte iniziale del lavoro, eventuali difficoltà da parte degli studenti, di seguire una periodizzazione lunga o di visualizzare la mondialità o di non avere a portata di mano lo strumento del manuale da seguire rigorosamente. Tuttavia, se la tematica è ben chiarita, se si esplicita-

no le attività, se il lavoro in classe è partecipativo, il percorso proposto può essere affrontato con una certa tranquillità, con una previsione di 15 ore circa, con attività in classe e a casa, affrontando una parte importante del programma di storia della classe I.

Le pagine successive, dopo la presentazione dell'indice del modulo, esemplificano alcune fasi dell'unità di apprendimento di storia mondiale per la scuola superiore.

L'UMANITA'
DALLA "RIVOLUZIONE VERDE"
ALLA "RIVOLUZIONE GRIGIA"

Produzioni agrarie, tecnologia ed energia nel mondo negli ultimi diecimila anni.

INTRODUZIONE: ***Facciamo il punto sulle preconoscenze***

IL PRESENTE: ***L'agricoltura nell'era post-industriale***

1 Popolazione e agricoltura nel mondo
2 I tipi di agricoltura nel mondo
3 La riduzione del terreno coltivabile

IL PASSATO: ***L'umanità dalla scoperta dell'agricoltura alla rivoluzione industriale***

La diffusione nel mondo della rivoluzione agricola

1. L'energia e la tecnologia; dalla rivoluzione agricola alla rivoluzione industriale
2. Gli ecosistemi agrari nella storia del mondo
3. Le regioni agrarie del pianeta
4. L'agricoltura nel mondo dopo la rivoluzione industriale: diffusione, energia, tecnologia, produzione

RITORNO AL PRESENTE: ***profili agro-nutrizionali nel mondo attuale***

INTRODUZIONE
FACCIAMO IL PUNTO SULLE PRECONOSCENZE

Prima di affrontare gli argomenti proposti, cerchiamo di fare il punto su quanto già conosciamo dell'agricoltura nel mondo, in Europa, nelle zone a noi più vicine.

1. Quali tipi di colture vengono prodotte nella zona dove vivi?
   a. Come potresti definire la quantità di spazio occupato dai campi coltivati, rispetto ad altre attività economiche della tua zona?
   b. Conosci prodotti agrari provenienti da altre zone del mondo?
   c. Conosci il nome di mezzi e/o strumenti tecnologici utilizzati in agricoltura?

2. Colora nel planisfero le zone dove, secondo te, vengono coltivati gli stessi prodotti dell'area geografica dove vivi.

   a. Colora, ora, nello stesso planisfero, le zone dove sono coltivati altri prodotti (ad, esempio, frutta tropicale, cacao, canna da zucchero, ecc.)
   b. Indica nel planisfero le aree geografiche dove, secondo te, l'agricoltura è di sussistenza e dove il numero degli occupati nel lavoro dei campi è molto alto. Prova a motivare le tue scelte indicando come mai in quei luoghi l'agricoltura è così diffusa ed è di sussistenza.

3. Inserisci nella seguente mappa spazio-temporale le indicazioni di spazio e tempo relative a: rivoluzione agricola, scoperta del Nuovo Mondo, introduzione in Europa della patata, addomesticamento di piante e animali, rivoluzione industriale, utilizzo di piante modificate geneticamente, aratro, macchina a vapore, coltivazione cereali, raccolta e caccia, industria alimentare

Linea del tempo

Europa

Africa

America del Nord

America centrale e del Sud

Oceania

Asia Vicino Oriente

Asia Estremo Oriente

IL PRESENTE
L'agricoltura nell'era post-industriale

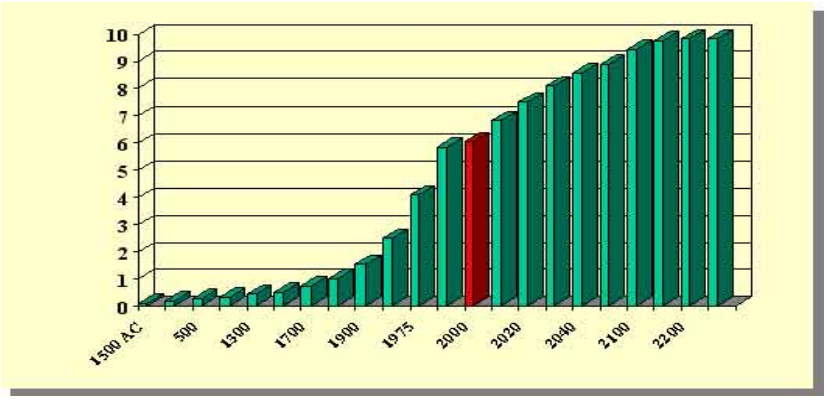
POPOLAZIONE E AGRICOLTURA NEL MONDO[66]

Tra Sei e Settecento, dopo un periodo di stagnazione a metà del XVIII secolo, la popolazione europea crebbe a ritmi sostenuti: 1800 = 200 milioni, un secolo dopo 400 milioni. Un simile tasso di crescita non aveva precedenti

Fino all'inizio dell''800 tra il 70 e l'80 % della popolazione europea viveva in campagna, in villaggi o fattorie isolate e dall'agricoltura traeva di che vivere. Il sistema primario (l'agricoltura, l'allevamento e le attività correlate) forniva il 50% del reddito complessivo; oggi invece nei paesi sviluppati il settore primario occupa meno del 5% della forza lavoro e anche la partecipazione alla formazione del reddito nazionale è fortemente ridimensionata.

Secondo uno studio tedesco è stato calcolato che ancora nel XIX secolo gran parte della popolazione occidentale spendeva il 70% del suo reddito per procurarsi prodotti alimentari: oggi la percentuale è scesa al 20. Dunque il percorso dell'agricoltura nell'età industriale disegna un forte calo del suo peso relativo[67]

Dalle statistiche della FAO (*Food and Agricultural Organization* che fa parte dell'ONU), emerge che, all'inizio di questo millennio, 2,57 miliardi di persone nel mondo devono la propria sussistenza all'agricoltura, alla caccia, alla pesca o alla selvicoltura; in questa cifra sono comprese le persone direttamente occupate in queste attività e le persone a loro carico, ossia il 42% di tutta la popolazione mondiale. L'agricoltura, dunque, è il fulcro dell'economia della maggior parte dei paesi in via di sviluppo. Nel 2001, nei paesi industrializzati, le esportazioni di prodotti agricoli hanno fruttato circa 290 miliardi di dollari. Nella storia sono rare le nazioni che hanno potuto sperimentare una rapida crescita economica accompagnata da una riduzione della povertà senza fare affidamento, prima o durante questo rapido sviluppo, sull'attività agricola.



Dati e previsione della crescita della popolazione

ESERCIZI
Rileggi il testo e osserva il grafico: prova a elencare le previsioni future sull'aumento della popolazione e sulla produzione agricola.

Osserva il grafico, dopo aver letto il testo: prova a spiegare perché la popolazione cresce molto a partire dalla fine Settecento.

[66] Per informazioni abbiamo consultato i siti www.fao.org e www. oecd.org/bookshops; in particolare, gli Atti della Conferenza di Roma, 19 – 26 novembre 2005, The State of food and agricolture; OECD-FAO, Agricolture Outlook, 2006 - 2015, Prospettive. Le immagini sono tratte dal sito www.bibliolab.it

[67] AA.VV., *Storia contemporanea*, Donzelli, Roma 1997, p. 74 e ss.

Dunque, l'agricoltura nel mondo è intesa come:

- attività economica, come industria alimentare e dell'agricoltura; per oltre 850 milioni di persone sottoalimentate, stanziate perlopiù nelle zone rurali, un mezzo per sfuggire alla fame. Pensiamo anche all'agriturismo, diventato un'attività popolare in molti paesi industrializzati e in altrettanti paesi in via di sviluppo, poiché gli abitanti delle città sono in cerca di luoghi tranquilli e vogliono essere informati sulla provenienza del cibo che arriva sulle loro tavole;
- stile di vita;
- patrimonio;
- identità culturale;
- antico patto con la natura, cioè tutela degli habitat e dei paesaggi, la conservazione del suolo, la gestione dei bacini idrici e la protezione della biodiversità.

[…continua]

IL PASSATO
L'umanità dalla scoperta dell'agricoltura alla rivoluzione industriale

Se fino al IX millennio circa a.C. gli umani erano cacciatori e raccoglitori, perché, intorno alla metà del millennio, nella Mezzaluna fertile, cioè nel Vicino Oriente, e in Cina, intorno alla metà dell'VIII millennio, qualcuno iniziò a coltivare la terra?

E perché in zone simili dal punto di vista climatico e dell'ecosistema (Mediterraneo occidentale) esistono tracce di agricoltura solo tremila anni dopo? O in zone climaticamente più favorite (Australia del Sudovest, punta meridionale dell'Africa, California) l'agricoltura si sviluppò solo molto tardi e non in modo autonomo?

E ancora: perché le prime popolazioni che usarono l'agricoltura si accorsero dell'agricoltura proprio alla metà del nono millennio a.C. e non prima o molto prima?

In questa parte, relativa al passato, studieremo, dunque, le fasi attraversate dall'umanità, che, dopo migliaia e migliaia di anni, nella sua evoluzione, è passata da fonti di sostentamento fatte di caccia, pesca, raccolta di frutti selvatici e dall'uso di tecniche come la lavorazione della pietra e la fabbricazione di semplici utensili, alla scoperta dell'agricoltura e dell'allevamento. In particolare, affronteremo gli argomenti relativi alla diffusione nel mondo dell'agricoltura, alla tecnologia e alle produzioni, all'energia usata[68].

LA DIFFUSIONE NEL MONDO DELLA RIVOLUZIONE AGRICOLA

Prendiamo in considerazione alcuni brani tratti da testi diversi che analizzano la fase di rivoluzione agricola: da questi e da altre informazioni cercheremo di capire quali sono state le cause che hanno portato alla rivoluzione agricola nel mondo, come si è diffusa, come si può definire:

> *"[…] circa 15.000 anni fa il clima cominciò a diventare più caldo e più umido. Si venne a creare la cosiddetta "mezzaluna fertile", un vasto territorio compreso fra le sponde dei fiumi Nilo ed Eufrate, che si spingeva fino al golfo Persico. I grandi fiumi impedivano alla terra di inaridirsi; mari e fiumi rendevano facili gli spostamenti, lo scambio dei prodotti, di conoscenze, di nuove invenzioni o scoperte. In queste zone c'era abbondanza di cibo e gli uomini, diventati sedentari, ebbero il tempo di osservare e di progredire. […] Agricoltura e allevamento costituirono una vera rivoluzione. Per la prima volta gli uomini produssero cibo, invece di passare il tempo a cercarlo. Inoltre, per la prima volta, modificarono l'ambiente in cui*

[68] Utilizzeremo per questa parte soprattutto il testo di CARLO M. CIPOLLA, *Uomini, tecniche, economie*, ed. Feltrinelli, Milano, 1977

vivevano […] gli uomini furono costretti a rimanere in uno stesso posto per badare ai loro animali e ai loro raccolti".[69]

" I reperti fossili dimostrano che il grano e i cereali, su cui si basa in ogni parte del mondo l'agricoltura, cominciarono ad essere coltivati attorno all'8000 a..C. Questo avvenne indipendentemente vel Vicino Oriente, in Cina e in Messico. Per quanto riguarda l'Europa, l'agricoltura si diffuse lentamente a partire dal Vicino oriente, procedendo verso ovest […] l'ultimo paese a essere raggiunto dalla rivoluzione agricola fu l'Inghilterra, dove essa si diffuse solo attorno al 1000 a.C.

[… Nel Vicino Oriente] qui crescevano in grande quantità cereali selvatici, che venivano facilmente raccolti e consumati; qui dunque fu più facile il passaggio dalla semplice raccolta alla coltivazione. Questo spiega il fatto che l'evoluzione della civiltà sia andata sviluppandosi appunto in questa regione più precocemente che altrove. […] La prima grande conseguenza prodotta dall'agricoltura e, in minor misura, dall'allevamento, fu un grandissmo incremento demografico, dovuto alla nuova disponibilità di un'abbondante e sicura fonte di sostentamento".[70]

" Anche l'India vide molto precocemente lo sviluppo della vita urbana, concentrata nella valle del fiume Indo. […] la vita cittadina lungo le rive dell'Indo era assai più antica, come dimostrano i reperti del 6000 e del 3000-2500 a.C."[71]

"Per molto tempo si è ritenuto che la produzione di beni di consumo non abbia mai avuto un aumento altrettanto rapido e massiccio come quello prodottosi con la scoperta dell'agricoltura. Grazie all'agricoltura, si crede, i gruppi umani riuscirono a diventare sedentari, a garantirsi un approvvigionamento regolare conservando le granaglie. La popolazione si accrebbe; disponendo di un surplus, le società furono in grado di concedersi il lusso di mantenere gli individui o delle classi; capi, nobili, sacerdoti, artigiani che non partecipavano alla produzione alimentare […] Oggi, questa semplice e grandiosa ricostruzione della storia umana è sconfitta su tutta la linea. Ricerche particolareggiate presso popoli che non praticano l'agricoltura, rivolte ai tempi di lavoro, le quantità prodotte, il valore dietetico degli alimenti, dimostrano che la maggior parte di loro conduce una vita non disagiata. Ambienti geografici da noi ritenuti ostili, per ignoranza delle risorse naturali, racchiudono, per coloro che li abitano, una profusione di specie vegetali molto adatte all'alimentazione. Gli indiani delle regioni desertiche della California conoscevano e consumavano diverse dozzine di piante selvatiche di elevato valore nutritivo. Nell'Africa meridionale, anche in anni di grande siccità, si è osservato che milioni di noci del genere Ricinodendron, da cui i Boscimani traggono parte del loro nutrimento, marcivano a terra, perché una volta appagate le necessità alimentari non si prendevano più la briga di raccoglierle. […] una tribù di Indios della foresta amazzonica consuma quotidianamente più del doppio di proteine e calorie stabilite dalle norme internazionali […]

[…] Ne deriva un problema: se l'agricoltura non era né necessaria né vantaggiosa, per quale motivo è comparsa? […] sembra che quelle che un tempo erano viste come conseguenze della rivoluzione agricola vadano oggi piuttosto riconosciute come cause: la pressione demografica, la sedentarizzazione, la diversificazione della struttura sociale. […]."[72]

[69] CHIARA FRUGONI, ANNA MAGNETTO, *Le origini del nostro futuro, Corso di storia antica e medievale. Dalla preistoria all'impero romano*, vol. 1, ed. Zanichelli, 2003, p.28, 29

[70] EVA CANTARELLA, GIULIO GUIDORIZZI, *La cultura della storia. Dalle origini dell'umanità al secolo II d.C.*, vol. 1, ed. Einaudi scuola, 1998, p. 18 - 20

[71] CANTARELLA, GUIDORIZZI, *La cultura*, p. 22

[72] C. LEVI STRAUSS, *Contadino chissà perché*, in *La Repubblica*, 15 settembre 1996.

Riporta la tabella nel tuo quaderno e inserisci alcuni dati ricavati dai brani precedenti				
I BRANO	Elenca le cause che portano alla rivoluzione agricola	Individua nel testo le zone geografiche	Che cosa si intende nel testo per rivoluzione agricola?	Individua nel testo la periodizzazione relativa alla rivoluzione agricola
II BRANO	Elenca le cause che portano alla rivoluzione agricola	Individua nel testo le zone geografiche	Che cosa si intende nel testo per rivoluzione agricola?	Individua nel testo la periodizzazione relativa alla rivoluzione agricola
III BRANO	Elenca le cause che portano alla rivoluzione agricola	Elenca le zone geografiche citate nel testo	Che cosa intende l'autore per rivoluzione agricola?	La rivoluzione agricola è avvenuta in tutto il mondo?

RICAPITOLAZIONE:

Secondo alcuni storici, la rivoluzione agricola è _____;

le cause della rivoluzione agricola sono _____

_____;

secondo altri, però, _____

La rivoluzione agricola è iniziata contemporaneamente nel Vicino Oriente e _____;

le coltivazioni comuni nel mondo sono _____. In alcune aree del mondo

le popolazioni si alimentano bene utilizzando
_____

anche se non hanno attraversato la fase della rivoluzione agricola.

Dunque, si parla di agricoltura, in particolare nella fase della cosiddetta "rivoluzione neolitica", cioè di quel periodo compreso tra 12000 e 5000 anni fa circa.

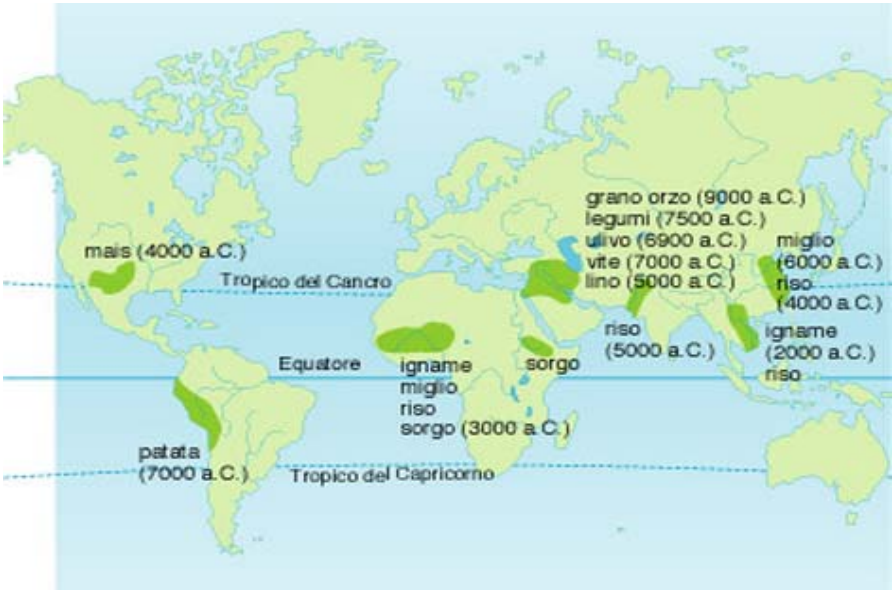
I riferimenti vanno a importanti trasformazioni:

- messa a punto delle tecniche di base per la produzione del cibo, cioè agricoltura e allevamento;
- messa a punto degli strumenti adeguati, attrezzi e contenitori;
- passaggio da "nomadismo" a " sedentarismo";
- cambiamento del sistema abitativo in case e villaggi;
- diffusione delle innovazioni che nei secoli coinvolgerà l'intero pianeta[73].

I testi ci aiutano a capire che non ci sono state sensazionali scoperte né invenzioni dell'agricoltura, bensì un'evoluzione della produzione di cibo. E, soprattutto, non dobbiamo pensare alla contrapposizione tra due stili di vita, quello del raccoglitore e quello dell'agricoltore. Ad esempio, gli Indiani d'America della costa nordoccidentale divennero sedentari ma non coltivarono mai nulla[74]; nelle Pianure dei Laghi in Nuova Guinea esistono ancora gruppi di nomadi moderni che contemporaneamente coltivano e vanno a caccia. Insomma il passaggio all'agricoltura non sempre coincide con l'abbandono del nomadismo. **La transizione verso l'agricoltura fu graduale nel tempo e nello spazio** per dilatare i ritmi di dipendenza ambientale nella ricerca del cibo e per sfruttare ecosistemi diversi con l'uso di vegetali più adatti

[73] M. LIVERANI, *Antico Oriente. Storia, società, economia*, ed. Laterza, Bari 2002, p.62 e ss.
[74] J. DIAMOND, *Armi, acciaio e malattie*, p. 78

all'alimentazione umana.[75] Il passaggio da cacciatori a raccoglitori avvenne, come già detto, con gradualità nel mondo e non nello stesso tempo; per capire meglio il processo, osserviamo il planisfero[76] che illustra la domesticazione delle piante; dopo l'esercizio, leggi, di seguito, la tabella.



Leggi le informazioni nel planisfero e completa la tabella						
	9000	7500	6000	4500	3000	1500

Africa: prodotti						
Centro America: prodotti						
Sud America: prodotti						
Vicino Oriente: prodotti						
Estremo Oriente: prodotti						

[75] M. LIVERANI, *Antico Oriente*, p. 71
[76] www.ic-grumellotelgate.org.

PERIODIZZAZIONE DOMESTICAZIONE E DIFFUSIONE PIANTE E ANIMALI

8500 anni fa | 8000 | 7500 | 7000 | 6500 | 6000 | 5500 | 5000 | 4500 | 4000 | 3500 | 3000 | 2500 anni fa[77]

<table>
<tr><td colspan="5">Vicino Oriente
Domesticazione di piante e animali spontanea: grano, piselli, olivo
pecora , capra</td><td colspan="3">Messico centrale
Domesticazione di piante e animali spontanea: mais, fagioli, zucca, animali tacchino</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Cina
Domesticazione di piante e animali spontanea riso, miglio, maiale, baco da seta</td><td colspan="2">Sahel
domesticazione piante locali (sorgo, riso) a seguito di allevamento non indigeno (gallina faraona)</td><td colspan="2">Ande Amazzonia;
(Domesticazione di piante e animali spontanea: patata, manioca, animali lama, cavia)</td><td>Usa orientali
Domesticazione di piante e animali spontanea:
girasole</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">Nuova Guinea: canna da zucchero, banana</td><td colspan="2">Africa equatoriale occid. palma</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="3">Europa occidentale----------→
Papavero avena</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Valle dell'Indo
Sesamo, melanzana, bovini asiatici</td><td colspan="4">Egitto: grano, orzo, miglio, ovini, bovini</td></tr>
</table>

PRINCIPALI COLTIVAZIONI PREISTORICHE (VIII-IV millennio a.C.) IN VARIE PARTI DEL MONDO					
Mezzaluna fertile	Farro, orzo	Piselli, lenticchie, ceci	Lino		Osserva le coltivazioni comuni alle varie aree del mondo; consulta l'atlante e cerca di individuare le fasce climatiche che permettono le coltivazioni di cereali, legumi, piante tessili e altro.
Cina	Riso, miglio	Ceci			
Mesoamerica	Mais	Fagioli	Cotone		
Ande Amazzonia	Mais	Fagioli, arachidi	Cotone	Manioca, patata, patata dolce	
Africa occid.	Sorgo, miglio, riso	Fagioli, arachidi	Cotone		
India	Grano, orzo, riso, miglio	Fagioli	Cotone, lino		
Etiopia	Miglio, grano, orzo	Piselli, lenticchie	Lino		
Stati Uniti orient.	Orzo			Girasole	
Nuova Guinea	Canna da zucchero				

[77] Schema e dati da JARED DIAMOND, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, 1998, pp. 72

SITOGRAFIA

www.agricoltura.it
www.atlaspopulation.org
www.bibliolab.it
S. DUMONTET, *I miti dell'agricoltura moderna: la tecnologia come palingenesi*, in www.agricolturamoderna.it
www.earth-policy.org/Updates/Update21.htm
www.edulinks.it/storia www.pbs.org/gunsgermssteel/index.html
www.emiliosalgari.it/india/
www.fao.org e www.oecd.org/bookshops; in particolare, gli *Atti della Conferenza di Roma, 19 - 26 novembre 2005, The State of food and agricolture*; OECD-FAO, *Agricolture Outlook*, 2006 - 2015, *Prospettive*.
www.fiumemincio.it
www.gutenkarte.org
www.ic-grumellotelgate.org
www.irreer.it/riso/geogra.htm
http://nationalacademies.org/headlines
www.sasi.group.shef.ac.uk/worldmapper/
www.storiairreer.it

Riferimenti bibliografici

J. BLACK, *Il mondo nel XX secolo*, ed. Il Mulino, Bologna, 2004.
F. BRAUDEL, *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*, Einaudi, Torino, 2006.
F. BRAUDEL, *Il mondo attuale*, Einaudi, Torino, 1966
G. BRIONI - M. T. RABITTI, *Il popolamento della terra. Dal mondo vuoto al mondo pieno*, Polaris, Vicchio, 1997.
L. CAJANI, Per *un insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria*, in www.storiairreer.it
Calendario atlante De Agostini, Novara.
E. CANTARELLA, G. GUIDORIZZI, *La cultura della storia. Dalle origini dell'umanità al secolo II d.C.*, vol. 1, ed. Einaudi scuola, 1998.
C. CARTIGLIA, *Il nostro passato. Dalla preistoria al II secolo d.C., Quaderno di lavoro*, ed. Loescher, 1999.
C. M. CIPOLLA, *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano, 1989.
P. CIOCCA, *L'economia del XX secolo*, in *Manuale di storia Donzelli, Storia contemporanea*, ed. Donzelli, 1997.

PERCHÉ I PATRIMONI SIANO PLURALI, CONOSCIUTI E VISSUTI INSIEME. LE ACQUISIZIONI, UN CASO DI STUDIO ESEMPLARE, UNA RISORSA

di Silvia Mascheroni

Le acquisizioni: le "Tesi" per l'educazione al patrimonio culturale[78]

Le *Tesi* per l'educazione al patrimonio culturale hanno lo scopo di sintetizzare le riflessioni presenti in diversi testi e proporre agli educatori della scuola, delle istituzioni museali e culturali elaborazioni di riferimento per ripensare il patrimonio e l´operatività:

- la prospettiva processuale del patrimonio che vive e si modifica grazie alla continua concettualizzazione e interpretazione;
- l´esperire ogni testimonianza e l'insieme del patrimonio come procedere complesso, intricato e intrigante per scoprire, conoscere e appropriarsi di un bene comune;
- il patrimonio quale elemento generativo, che mette in moto saperi e relazioni.

Le *Tesi* sono proposizioni sintetiche e ragionate, ognuna di esse è composta dal nocciolo dell'asserzione iniziale, dalla argomentazione per difenderla e da una base di riferimenti documentari, e intendono presentare le acquisizioni più aggiornate in merito alle "nuove frontiere" dell'educazione al patrimonio culturale: l'educazione permanente e ricorrente, l'attenzione ai pubblici svantaggiati e lo sviluppo della competenza interculturale.

La tesi "Patrimonio e interculturalità" si propone di dimostrare quanto il patrimonio culturale, caratterizzato da processi di contaminazione e integrazione, portatore di segni plurimi, sia eccellente strumento per riconoscere e comprendere criticamente l'identità come la diversità culturale, il mondo proprio e altrui, per abilitare la competenza interculturale, per sollecitare il dialogo costruttivo e il confronto tra individui e comunità portatrici di istanze culturali differenti, per prevenire stereotipi e pregiudizi.

Le coordinate alle quali la tesi fa riferimento sono:

- il diritto alla cultura come fattore strategico di cittadinanza e di integrazione sociale;
- l'acquisizione della natura processuale del patrimonio e il riconoscimento delle culture quali organismi non statici e chiusi;
- il ruolo e la responsabilità da parte delle istituzioni culturali, di quelle scolastiche e delle agenzie formative quali agenti di cambiamento e di inclusione sociale, che devono porre in relazione la loro missione con le esigenze e le attese della comunità;
- il ruolo e la responsabilità, in particolare da parte del museo, rispetto alla rappresentazione, all'interpretazione e alla trasmissione delle culture "altre".

Bisogna chiedersi che cosa significa oggi – in una realtà sempre più multiculturale – "educare al senso di identità e di appartenenza" scevro da ogni tendenza all'esaltazione dell'egemonia nazionale, lontano da un'ottica centrata sul localismo, nel rispetto di diversi portati culturali e di tradizioni lontane dalla nostra.

Le azioni di comunicazione e di educazione rivolte a pubblici di altre culture mettono in crisi taluni primati, sovvertendo il nostro "punto di vista" e provocando la perdita di rassicuranti conferme.

Ogni ambito disciplinare, ogni sapere può fornire contributi significativi se nuovamente indagato secondo la prospettiva interculturale, che mette in crisi la nozione stessa di "autorità culturale", utilizzando approcci e metodi comparativi, centrati sul confronto e la riflessione.

[78] A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli 2008; il volume inaugura la collana "Educazione al patrimonio culturale, formazione storica e nuovi saperi" ideata e promossa dall'Associazione Clio '92.

In rapporto ad altri paesi europei l'Italia fino ad ora non ha promosso politiche coerenti e sistemiche riguardo alle problematiche dell'interazione culturale, anche se in anni recenti si sono intraprese ricerche, predisposti progetti ed è stata attivata una proficua riflessione intorno alla mappa concettuale e linguistica, questione non da poco per concordare un patto terminologico che corrisponda a significati univoci e condivisi: cosa si intende per "diversità culturale", "multiculturale vs interculturale", "dialogo culturale", "competenza interculturale". Quest'ultima comporta in prima istanza l'acquisizione, a un livello individuale, di un approccio diverso, caratterizzato dall'interesse e dalla volontà di conoscere saperi e culture proprie e altrui; a un livello istituzionale, l'assunzione di strategie complesse e l'impegno in processi continui di mediazione educativa, che si presentano in tutta la loro complessità quando si rivolgono a un pubblico di cittadini "stranieri" rispetto alla comunità, che non posseggono i sistemi comunicativi e i riferimenti culturali condivisi.

La scuola e le altre agenzie formative si confrontano con il dato di realtà costituito dalla presenza sempre più rilevante di cittadini in formazione portavoci di altre culture. I bisogni non sono solo quelli di accoglienza e prima alfabetizzazione, ma anche di integrazione sociale e culturale, non tanto come un processo di adattamento alla cultura del paese ospitante, quanto come ricerca, conoscenza e mantenimento delle affinità e delle reciproche differenze. La scuola è una comunità elettiva e privilegiata, dove quotidianamente avviene lo scambio tra memorie individuali che si de-costruiscono e ricompongono e si arricchiscono nel dialogo e nell'apprendimento.

Anche dal punto di vista del museo e di altre istituzioni culturali, una risposta adeguata – in termini di orientamento, contenuti, articolazione delle attività – alle esigenze che la collettività di riferimento presenta in tema di formazione al dialogo interculturale richiede un processo complesso e di ampia portata, che presuppone, per essere attuato, il ripensamento dell'organizzazione e dell'intera attività dell'istituzione.

Si tratta essenzialmente di agire per costruire un approccio corretto ed efficace al dialogo interculturale assunto come esplicita finalità, intervenendo sulle conoscenze, sulla mentalità e sui comportamenti sia del personale interno, sia del pubblico autoctono e di origine immigrata.

Questo cambiamento di impostazione coinvolge necessariamente tutti i settori di un'istituzione e apre, tra gli altri, due delicati ambiti di primo intervento:

- l'acquisizione a livello direzionale di una nuova prospettiva mentale ed operativa;
- la formazione del personale, che in riferimento all'intercultura deve: conoscere teorie, linguaggi, esigenze ed esperienze; essere in grado di individuare finalità, risorse, strategie e strumenti per agire all'interno dell'istituzione di appartenenza e in situazioni di partenariato interistituzionale; apprendere a dialogare in prima persona e a far dialogare il pubblico.

Poiché scuola e museo sono accomunati da analoghe domande di cambiamento, è importante che l'esperienza educativa sia il risultato di una progettualità partecipata, di una relazione tra persone che per ruolo, formazione e cultura appartengono ad ambiti diversi: l'insegnante, l'educatore museale, l'esperto di educazione al patrimonio, il mediatore culturale. Quest'ultimo possiede ampie conoscenze relative alla cultura di provenienza, per di più già elaborate in chiave interculturale, dispone di una rete di contatti con le diverse articolazioni della comunità di riferimento ed è a conoscenza delle problematiche e delle esigenze connesse all'attivazione di un aperto e costruttivo dialogo interculturale.

Il contributo dei rappresentanti delle comunità di migranti è imprescindibile in particolare per le scelte che il museo deve compiere in ogni ambito di attività:

- la rilettura delle collezioni e delle vicende storiche attuali e trascorse secondo il punto di vista di altre culture;
- la ricostruzione dei processi di osmosi e conflitto culturale riguardanti il territorio;
- la rilevazione delle esigenze in tema di interculturalità nelle comunità di migranti e l'individuazione di destinatari per iniziative a essi rivolte su questo tema;
- la preparazione di strumenti di facilitazione linguistica e cognitiva.

Affinché l'azione educativa non rimanga solo sterile dichiarazione di intenti è necessario e cruciale renderla organica e coerente, mentre è a tutt'oggi caratterizzata dall'affermazione fa-

ticosa e circoscritta all'interno della vita e della pratica ordinaria delle istituzioni culturali, di quelle scolastiche e delle agenzie formative.

Un caso di studio esemplare: "A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale"[79]

Tra retorica e dati di realtà, tra conquiste e resistenze, i musei e le agenzie formative stanno esplorando percorsi di ricerca e di operatività alternativi rispetto a quelli tradizionali, aprendo importanti prospettive per una concezione più aperta, dinamica e partecipata di "patrimonio" quale risorsa autenticamente condivisa da tutti.

L'esperienza di "A Brera anch'io" (Soprintendenza per il Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico di Milano e della Lombardia Occidentale, Pinacoteca di Brera), restituisce il potenziale di una progettualità condivisa tra agenzie formative, museo e territorio, e offrire alcune importanti linee guida per il cambiamento, in quanto:

- comprende il dialogo interculturale come un processo biunivoco che coinvolge individui autoctoni e di origine immigrata su un piano di parità e di reciprocità;
- riconosce nell'educazione interculturale non tanto un intervento di natura recuperativa/compensativa, quanto l'unica educazione in grado di aiutare tutti i cittadini, adulti o in formazione, a costruire il proprio progetto futuro in una società plurale;
- sviluppa nuovi punti di vista sui concetti di "patrimonio" e "identità";
- esplora modalità innovative nell'interpretazione e nella mediazione delle collezioni;
- non punta esclusivamente sull'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze relazionali e di identità dialogiche (mobilità cognitiva, decentramento culturale, problematizzazione del proprio punto di vista…);
- pone attenzione alla metodologia (approccio narrativo, apprendimento reciproco, promozione di un accesso emotivo e sensoriale agli oggetti, opportunità di autorappresentazione e messa in discussione degli stereotipi, meticciamento di prospettive diverse, valorizzazione del pluringuismo, utilizzo di una pluralità di fonti, strumenti, codici comunicativi…) prima ancora che al contenuto;
- favorisce la messa in gioco dei vissuti personali come strumento di lavoro e di riflessione sul ruolo del museo;
- sa rispondere alla crescente diversità dei pubblici di riferimento lavorando con qualsiasi tipologia di collezione;
- riconosce la necessità di un impegno di lungo termine, piuttosto che un incontro occasionale, con il pubblico;
- promuove il partenariato interistituzionale tra musei, biblioteche, archivi, istituti di ricerca, scuole, centri per la formazione degli adulti, enti locali, associazioni culturali, mediatori, artisti, in modo da ottimizzare l'impatto sociale di un'educazione al patrimonio in chiave interculturale, e attingere a una pluralità di saperi e competenze;
- alimenta l'azione valutativa attraverso un continuo sguardo autoriflessivo sugli elementi di forza e di criticità, sul processo in tutti i suoi snodi, sulla relazione tra i diversi attori, sui risultati attesi e sulle ricadute.

La scuola è stata individuata come ambito privilegiato per l'educazione delle giovani generazioni (e quindi, per mediazione, del loro contesto familiare) alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale, alla convivenza civile, alla comprensione critica del mondo proprio e altrui, allo sviluppo di un senso di identità e di appartenenza, al dialogo e allo scambio tra diverse culture. Entrambi i percorsi per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, dopo una fase di sperimentazione, sono oggi a regime, e dunque offerti a tutte le scuole di Milano e provincia.

[79] La storia e i caratteri del progetto e l'itinerario rivolto alla scuola primaria sono documentati in: Bodo S., Daffra E., Giorgi R., Mascheroni S., Montalbetti A., Sozzi M. (a cura di), *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Electa, Milano 2007.

Per i percorsi in Pinacoteca sono stati selezionati i temi del cibo (non solo come oggetto, ma anche e soprattutto come valore e come simbolo) per la scuola primaria, e della memoria (dei luoghi, degli oggetti, delle persone) per la scuola secondaria di primo grado.

Ciascun itinerario è strutturato secondo fasi ricorrenti che si svolgono nei due luoghi di formazione (la scuola e la Pinacoteca), con gli spazi che li caratterizzano, e consente la maturazione di conoscenze specificatamente disciplinari, nonché l'acquisizione di competenze trasversali. I contributi delle varie materie sono diversificati e le azioni dell'insegnamento sono condotte da più soggetti: il team docente, gli esperti, ma anche la famiglia e, in certa misura, altri attori del territorio.

Nello specifico, le fasi sono così scandite:

- attività svolte a scuola da parte degli insegnanti per raggiungere i prerequisiti necessari alla visita in Pinacoteca;
- primo incontro in Pinacoteca: visita guidata e attività che vertono su due dipinti;
- attività di approfondimento, rinforzo e verifica sul primo incontro in Pinacoteca da svolgere a scuola; di preparazione al secondo incontro;
- verifica *in itinere* tra gli insegnanti e i responsabili del progetto;
- secondo incontro in Pinacoteca: visita guidata e attività che vertono su altri due dipinti;
- ulteriore rielaborazione e verifica a scuola; alla fine dell'anno scolastico, organizzazione di una "visita guidata" a cura degli alunni, che accompagnano i familiari, illustrando loro, direttamente davanti alle opere, il lavoro svolto in classe;
- verifica del progetto da parte dei responsabili e degli insegnanti coinvolti.

"A Brera anch'io" non è una semplice aggiunta alla quotidiana pratica scolastica; i docenti di diverse discipline possono acquisire le differenti attività in cui si articola il progetto all'interno della programmazione curricolare, e alla didattica d'aula, per promuovere apprendimenti significativi riguardo al sapere e al saper fare.

Il lavoro in classe e i percorsi in Pinacoteca rappresentano per gli alunni autoctoni e di origine immigrata un'esperienza significativa per conoscere radici comuni, ambiti di scambio/confronto e specificità delle rispettive culture di provenienza. Ogni alunno in quanto persona può essere testimone privilegiato del proprio mondo culturale.

Una risorsa: il sito "Patrimonio e Intercultura"

Dal 16 aprile 2007 è *on-line* "Patrimonio e Intercultura"[80], il primo sito esclusivamente dedicato all'educazione al patrimonio in chiave interculturale, promosso dalla Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità e realizzato con il sostegno della Provincia di Milano, Settore Cultura.

Nella sezione "Esperienze" sono presentati i progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale realizzati sul territorio nazionale da musei, istituzioni scolastiche e CTP, enti locali, associazioni, istituti di ricerca.

La sezione "Strumenti", dedicata ai sussidi utili per la ricerca e l'operatività, comprende: la bibliografia; le novità editoriali e le tesi di laurea; i documenti e le risorse in rete: una panoramica su documenti programmatici, convenzioni, dichiarazioni, e uno spazio dedicato alla segnalazione di siti istituzionali; la scheda per la comunicazione dei progetti: un sussidio per documentare e diffondere le iniziative presentate nella sezione "Esperienze". "Approfondimenti e testimonianze" ospita i contributi di esperti e protagonisti dell'educazione al patrimonio in chiave interculturale su tematiche di particolare interesse e attualità.

In "Formazione" si segnalano percorsi formativi e di aggiornamento promossi da università, istituti culturali, istituzioni scolastiche e agenzie del territorio. La sezione "Video" è dedicata alla documentazione visiva prodotta nell'ambito di progetti di educazione al patrimonio in chiave interculturale; nel settembre 2008 è stata attivata la versione inglese del sito.

[80] La progettazione e il coordinamento sono di Simona Bodo e Silvia Mascheroni; www.ismu.org/patrimonioeintercultura

"Patrimonio e Intercultura" si rivolge a tutti coloro che operano nelle istituzioni responsabili della tutela e dell'accessibilità del patrimonio, a scuola e nei centri per la formazione degli adulti, nelle pubbliche amministrazioni e sul territorio, e sono interessati a esplorare in che modo il patrimonio culturale può diventare risorsa per lo sviluppo di un dialogo costruttivo e di un "sentire comune" tra individui e comunità portatrici di istanze culturali diverse.

Attraverso la riflessione sulle più recenti acquisizioni della ricerca in questo ambito, la diffusione delle buone pratiche, la segnalazione di risorse e strumenti, il sito si propone di contribuire alla costituzione di una comunità di riferimento sempre più ampia e aggiornata riguardo a tutte le tematiche connesse all'educazione alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio in una società multiculturale.

Riferimenti bibliografici

Besozzi E., "Culture in gioco e patrimoni culturali", in Bodo S., Cantù S. e Mascheroni S. (a cura di), "Progettare insieme per un patrimonio interculturale", Quaderni ISMU 1/2007, Fondazione ISMU - Iniziative e Studi sulla Multietnicità, Milano, 2007.

Bodo S., Daffra E., Giorgi R., Mascheroni S., Montalbetti A., Sozzi M. (a cura di), *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Electa, Milano, 2007.

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Matarasso F., "La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell'Europa contemporanea", in Bodo S., Cifarelli M. R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma, 2006.

Sandell R., *Rappresentare la differenza: strategie espositive nei musei e promozione dell'uguaglianza*, in "Economia della Cultura", n. 4/2004 (numero monografico su "Cultura e Inclusione Sociale", a cura di S. Bodo e C. Da Milano), Il Mulino, Bologna, 2004.

Sandell R., "Misurarsi con la diversità e l'uguaglianza: il ruolo dei musei", in Bodo S., Cifarelli M. R. (a cura di), *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, Meltemi, Roma, 2006.

Unesco, *Convezione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Parigi, 1972.

Unesco, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi, 2003.

Rappresentazione del mondo in una mappa araba del IX sec. d. C.
(Museo Nazionale di Tripoli)